Iulian BOLDEA
(coordinator)

COMMUNICATION, CONTEXT, INTERDISCIPLINARITY

Studies and Articles

Volume III

Section: Education Sciences

"Petru Maior" University Press
2014

Communication, Context, Interdisciplinarity – 3rd Edition
ISSN 2069 – 3389

Edited by:
The Alpha Institute for Multicultural Studies
Moldovei Street, 8
540522, Tîrgu Mureş, România
Tel./fax: +40-744-511546
Email: iulian.boldea@gmail.com

Published by:
"Petru Maior" University Press, Tîrgu Mureş, 2014
Nicolae Iorga Street, 1
540088, Tîrgu Mureş, România
Tel./fax: +40-265-236034
Email: editura@upm.com
Computer design: Carmen Rujan

Table of Contents

COGNITIVE MAPPING AS SOCIAL PEDAGOGY
Ana-Rodica Stăiculescu Prof.,PhD, Ovidius University Constanta
Ana Maria Munteanu, Assoc. Prof., PhD, Ovidius University Constanta 8

STIMULATION OF NON-FORMAL EDUCATION THROUGH SCHOLARSHIP EMANUEL GOJDU IN THE CONTEXT HORIZON 2020 – PROJECT
Avram Tripon Prof. PhD, „Petru Maior" University of Târgu-Mureş 17

PROFESSIONAL VALUES AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS
Laura Goran, Prof., PhD, Loredana Bănică, Assistant, PhD Student, Cosmin Lungu, Assistant, PhD Student, "Spiru Haret" University of Bucharest..... 26

EDUCATION AND PERSONALITY IN A MODERN WORLD
Teodor Pătrăuţă, Prof., Ph.D., "Vasile Goldis" University of the West, Arad..... 33

EDUCATION AND RELIGIOUS EXPERIENCE – ELEMENTS OF THE CULTURAL AND SPIRITUAL PATRIMONY
Vasile Timiş, Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca..... 41

SOCIO-CULTURAL TRAITS OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF HELPERS
Enikő Albert-Lőrincz, Prof., PhD, Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca,
Albert-Lőrincz Márton, Assoc. Prof., PhD, Sapientia University of Tîrgu Mureş 49

MODELES ET METHODOLOGIE DANS L`EDUCATION DES ADULTES
Alexandra Silvaş, Assoc. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş..... 58

LEARNING AS OPEN FUNCTION: BETWEEN SOCIAL ADAPTATION AND CURRICULUM
Alina-Felicia Roman, Assoc. Prof., PhD, "Aurel Vlaicu" University of Arad 66

DEIXIS IN ROUMANIAN LANGUAGE – CONTEXTUALISATION IN THE PRIMARY SCHOOL CURRICULUM
Angelica Hobjilă, Assoc. Prof. PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi,..... 76

L`APPRENTISSAGE AUX ADULTS
Alexandra Silvaş, Assoc. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş..... 87

CHANGES ÎN THE ROMANIAN COMPULSORY EDUCATION AND THE COMPARISON WITH SIMILAR EUROPEAN EDUCATIONAL SYSTEMS
Maria-Ana Georgescu, Assoc. Prof., PhD, ”Petru Maior” University of Tîrgu Mureş
Roxana Borca, ”Europa” School, Tîrgu Mureş 93

INTERDISCIPLINARITY IN DEVELOPING FUNDAMENTAL KNOWLEDGE
Marilena Ticusan Assoc. Prof. PhD, Spiru Haret University of Braşov 102

ELECTRONIC HANDBOOKS VS. PRINTED HANDBOOKS
Larisa Ileana Casangiu, Assoc. Prof., PhD, ”Ovidius” University of Constanța 109

THE CURRICULUM OF PRESENT-DAY ROMANIAN PRE-SCHOOL EDUCATION AND ITS VALUE COORDINATES
Liliana Stan, Assoc. Prof., PhD, ”Al. Ioan Cuza” University of Iaşi 115

OPINIONS ON INTRODUCTION OF THE PREPARATORY GRADE IN THE COMPULSORY EDUCATION
Maria-Ana Georgescu, Assoc. Prof., PhD, ”Petru Maior” University of Tîrgu Mureş
Roxana Borca, ”Europa” School, Tîrgu Mureş 125

CREATIVE EDUCATION OF PUPILS AND TEACHERS
Marilena Ticusan Assoc. Prof. PhD, “Spriru Haret” University of Braşov 137

DIDACTIC COMMUNICATION
BOND BETWEEN DIDACTIC MEETING AND DIDACTIC ACT
Silvia Negruţiu, Assoc. Prof., PhD, University of Theatrical Arts, Tîrgu Mureş 145

ELLABORATING AN EDUCATIONAL BOOK FROM AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES
Alice Nichita, Assistant, PhD, University of Bucharest 154

THE IMAGE OF ROMANIAN SPORTS RESULTS AT NATIONAL AND INTERNATIONAL COMPETITION MIRRORED IN ROMANIAN PRESS BEFORE AND AFTER 1960
Steff Zakarias, Assistant, PhD Student, ”Petru Maior” University of Tîrgu Mureş
Pia Simona Făgăraş, Assist, Prof., PhD, ”Petru Maior” University of Tîrgu Mureş 162

EVALUATION METHODS OF A DISTANCE LEARNING SYSTEM IN ENGINEERING EDUCATION
Zoltan German-Sallo, Assist. Prof., PhD, ”Petru Maior” University of Tîrgu Mureş
Adrian Gligor, Assist. Prof., PhD, ”Petru Maior” University of Tîrgu Mureş

Horaţiu-Ştefan Grif, Assist. Prof., PhD, ”Petru Maior” University of Tîrgu Mureş 167

THE SPECIFIC OF EDUCATION IN CROSS-BORDER SCHOOLS

Adela Bradea, Assist. Prof., PhD, Karla Peter, Assist. Prof., PhD, University of Oradea 173

TECHNOLOGY ENHANCED LEARNING. TEACHING AND LEARNING IN THE DIGITAL AGE

Adriana Dana Listes Pop, PhD Student, ”Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca 186

EXPERIENCES AND TRENDS IN DIGITAL TEXTBOOKS USING

Alina Ţicău, PhD Student, ”Al. Ioan Cuza” University of Iaşi.....194

TOP THEORETICAL HIGH-SCHOOL GRADUATION RESULTS AMONG THE HUNGARIAN STUDENTS IN ROMANIA IN THE PERIOD 2012-2014. TERRITORIAL DISTRIBUTION AND POSSIBLE EXPLANATIONS

Andras Gyorbiro, PhD Student.....200

PARENTING AND TRANSFORMATIVE LEARNING PROCESS

Camelia-Liliana Pavel, PhD Student, ”Al. Ioan Cuza” University of Iaşi 210

PAUL RICOEUR’S PERSPECTIVE ON RELIGIOUS SYMBOL – CONTRIBUTIONS TO THE PSYCHOLOGY OF RELIGION

Corina Sorana Matei, Assist. Prof. Ph.D., Spiru Haret University of Bucharest 217

EDUCABILITY – A DETERMINANT FACTOR OF PERSONALITY FORMATION AND DEVELOPMENT

Andreea Nicoleta Dragomir, Assistant, PhD Student, ”Lucian Blaga” University of Sibiu

LANGUAGE ACQUISITION AND LATE-TALKERS

Eliza Claudia Filimon, Assist. Prof., Phd, West University of Timişoara.....235

A THEORETICAL APPROACH TO THE POSSIBILITY OF INTRODUCING PERSONAL FINANCES AND LEGAL-POLITICAL EDUCATION IN THE TEACHING PROGRAM OF THE HIGH SCHOOLS IN ROMANIA AS A MEAN TO IMPROVE THE INDIVIDUALS` QUALITY OF LIFE AND TO REDUCE SOCIAL RISKS

Andras Gyorbiro - Dalma Hamos - Kinga Borzasi - Nora Alice Gyorbiro.....240

THE ROLE OF MENTORING AND COACHING IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS

Horaţiu Catalano, Assist. Prof., PhD, Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca 249

THE IMPORTANCE OF NUTRITIONAL EDUCATION IN CREATING HEALTHY EATING BEHAVIORS AT PRESCHOOL CHILDREN
Simona Ilaş, PhD Student, ”Al. Ioan Cuza” University of Iaşi 257

PSYCHO-PEDAGOGICAL AND TEACHING ASPECTS RELATED TO THE POSTER EVALUATION USED IN DEVELOPING SPECIALIZED FOREIGN LANGUAGES
Livia-Otilia Bradea, Assist. Prof., PhD, Babeș-Bolyai University of Cluj-Napoca 265

THE IMPACT OF RATIONAL EMOTIONAL AND BEHAVIOUR EDUCATION INTERVENTION UPON EMOTIONAL DISTRESS IN THE CASE OF PRE-UNIVERSITY TEACHERS
Lucia Coșa, Assist. Prof., PhD, ”Petru Maior” University of Tîrgu Mureș 275

MANAGEMENT OF CHANGE FOR KINDERGATEN
Olga Chiș, Assist. Prof., PhD, ”Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca
Ramona Răduţ-Taciu, Assist. Prof., PhD, ”Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca 285

THE EDUCATIONAL REALITY OF DIGITAL NATIVES.
RESILIENT DEVELOPMENT IMPLICATIONS
Smaranda Gabriela Onofrei
PhD Fellow, SOP HDR/159/1.5/S/133675 Project, Romanian Academy Iaşi Branch.....292

ICT RESOURCES. OPPORTUNITIES FOR DEVELOPING STUDENTS’ INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE
Raluca Pop, Assistant, PhD Student, “Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca
Muşata Bocoş, Prof. PhD, “Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca.....300

PERCEPŢII ASUPRA INTERNETULUI LA NIVELUL JUDEŢULUI MUREŞ
Elena-Iulia APĂVĂLOAIE
Universitatea“PetruMaior” din Târgu-Mureş.....308

OPERATIONAL MODALITIES FOR THE DEVELOPMENT OF LEARNING TO LEARN COMPETENCE AT HIGH SCHOOL STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES
Lorena Peculea, Assist., PhD, Technical University of Cluj-Napoca and Mușata Bocoș, Prof., PhD, ”Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca.....318

QUALITY DIMENSIONS IN HIGHER EDUCATION: MEASUREMENT POSSIBILITIES AND LIMITS OF ACCOUNTING INSTRUMENTS
Marian Cărăuș, Assist. Prof., PhD, ”Lucian Blaga” University of Sibiu.....332

THE STUDY OF EDUCATIONAL ALTERNATIVES IMPOSED BY THE CHANGING REQUIREMENTS OF THE LABOR MARKET

Arina Modrea, Assoc. Prof., PhD, ”Petru Maior” University of Tîrgu Mureș,
Norina Cristiana Orha, ”Johann Wolfgang Goethe” Franjfurt Am Main University, Germany.....338

COGNITIVE MAPPING AS SOCIAL PEDAGOGY

Ana-Rodica Stăiculescu Prof.,PhD, Ovidius University Constanta
Ana Maria Munteanu, Assoc. Prof., PhD, Ovidius University Constanta

Abstract: The article explores the value of cognitive maps for thinking social and cultural complexity, for space production and dynamics and for creating capabilities of human development. Taking in consideration that the scientific approach can produce an accurate portrait of a limited field but cannot represent or imagine "the whole picture", the change of scales and the quantitative transpositions of things in a grid can facilitate "grasping, assessing and apprehending them at a glance". According to Deleuze and Guattari, "the map can be conceived as a work of art, as a political action or as a mediation". New visual vocabularies, which can display 'n' different monitoring points to run a "traceroute" programme by an autonomous system, are useful in many ways - to analyse significant paths of packet streams, to "read" power maps - "constitutive diagrams" and "cartography of dissemination"- or to track movements of diverse migration flows, imprint contemporary symbolic relations (social roles, gender, class , hierarchies), and renew the capacity for political intervention in the postmodern world.

Keywords: ***virtual space, network maps, cartography of dissemination, social pedagogy, network ontology***

Motto: "*Never believe that smooth space will suffice to save us*".
(Gilles Deleuze, Félix Guattari, *A Thousand Plateaus, 1987)*

Space, network maps and performative knowledge

The topicality and relevance of Fredric Jameson's project of cognitive mapping, developed in *Post Modernism or the Cultural Logic of Capitalism* (1984), is reflected in the long term collaboration of the critique Brian Holmes with the art group Bureau d'Etudes in Paris. According to the information posted on their website[1] the group creates maps that reveal "links between think tanks, financial firms, regulatory bodies, intelligence agencies, media groups, networks of consumer distribution, weapon makers, and satellite companies". On the other hand, they assume to also depict "anarchist positions, dissident knowledge producers, squats, and charts that relate to various forms of "non-capitalist exchange". In their professional practice "knowledge becomes inherently political and the question of access to knowledge becomes of prime importance". Accordingly,

> "..'if space is performative, it has a history, and if knowledge is performative it is spatial". (Turnbull, 2002: 137)

Conversely, a" cartography of attachments" (to space as a "space of places", a container of history, communities, cultures, systems, institutions, etc.) would see *maps as inscriptions on space, as extensions and stratifications of space* (Tuters, 2005). In performing and imagining different spatial settings, 'it allows far more differences to be explained than when a single meta-narrative is applied after studying just one of them' (Martin, 2005: 299). Instead of being materialized into a site of power or a site of events, the political / performative approach of knowledge imprinting a "cartography of attachments" may host a meta/narrative level being currently translated into new media cartographies that multiply

[1] http://www.spatialagency.net/database/why/political/bureau-d-etudes

interfaces for accessing/ tracing/ upgrading performativity. To perform "spatialisation" they need "*matrices for accessing spatial semantic and diverse intensities looking for expression"* (Rolnik, 2005, Latour, 2006). An interactive map posted on his blog by the designer Xiaoji-Chen, and presented below(Fig.1) reveals distinct regional patterns of telephone conversations depending on the geographic distribution and the variable frequency of calls, figured with different colours and intensities. According to Xiaoji-Chen, "The Connected States of America" is an " interactive map where the user can click on a county to see its connectivity with all others in the country" [2].

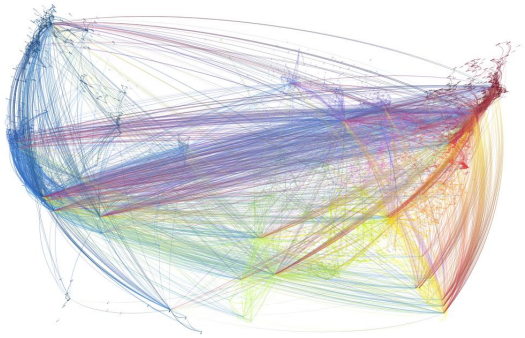


Fig.1 "A Visualization of Version Histories" by Xiaoji-Chen,
//xiaoji-chen.com/blog/tag/data-visualization/
posted on 07/07/20122
Screen shot courtesy of Hiaoji's Design Blog:

One of the questions is if digital mapping can be considered a method to empower individuals and communities to find their own movement/locatedness in both spaces (of flows, and of places, Castells, 1999, 2004,2012) or rather an instrumentality of special interest for the global economy, international relations or (trans)national governance. Second, if a strategic grid digitally generated using all facilities of communication that a soft, network, data base or archive may afford, thus all the conditions of performativity being created, the map as visual format will meet specific requirements at the level of microperception and micropolitics of the Internet i.e. of a cartography that affects/ intersects and reinforces the public understanding of space in each of two forms conceptualized by Castells, both in terms of architecture and dissemination of knowledge through cooperation /mobilisation, social learning, debate and (inter)action. From a methodological point of view, "unveiling" hidden spatial relations and their dynamics through digital mapping using diverse applications and facilities, is of critical importance to overcome or correct thresholds and limits of human perception for which the map may be either a frame, an instrumental knowledge, or a work of art. Mapping is thus a synonym of scanning/ extending /augmenting as cognitive operations, opening new fields and spatial dimensions, unlocking critical thinking from personal experience to theory, passing through multiplicity, simultaneity, interrelatedness and flows.

Moreover, if the realization of a grid applies to the technique of a grid an instrumental logic "out of lived space" and a symbol of "rational" domination, for a cartography of places

[2] See also Xiaoji Chen's dynamic maps in *Seeing Differently:Cartography for Subjective Maps based on Dynamic Urban Data. Thesis in Design and Computing*
http://descomp.scripts.mit.edu/www/_main_dir_link/images_projects/takehiko_01/xiaoji_map/xiaoji_map.html

and attachments the grid is an architectural convention, a negotiation, an agreement (Kitller, 2012). Therefore, we will approach maps as applied (instrumental) thinking of space aiming to monitor or to identify context changes or spatialized power/structures of authority/norms; the maps are signifiers, they support the social representation that needs to be approached in terms of objectivity, intelligibility, correctness and not least, in terms of *a priori* knowledge, geopolitics, ideologies and injustice. Rolnik notes that " the complexity of this projection brings the realization that rather than fighting an illusionary "imperial grid", new media cartographies need to rapidly multiply interfaces for accessing and tracing performativity, they need matrices for accessing spatial semantics (Rolnik, 2005). According to Holmes, the Internet is the "vector of a new geography", whose influences exceed virtual space and virtual realities, shape "our lives in society", and shift "our perceptions along with the ground beneath our feet". Thus, the development of new instrumentalities in communication science, political science and education is needed in order to balance "the incapacity of our minds, to map the great global multinational and decentred communicational network in which we find ourselves caught as individual subjects". Accordingly, the maps elaborated by the Bureau d'Etude art group can therefore be seen as "tools of spatial agency" with special interest to promoting an understanding of the highly complex workings of advanced capitalism, a necessary step towards imagining a counter-position and effective resistance.

- How relevant are the network maps and aesthetic cartography for a social pedagogy of the public understanding of space ?
- How relevant is the latter for the "public sphere of the network" or the new (transnational) and (trans)public sphere(s) ?
- How do energy (diagrams) "work" ?

Critical theory in terms of spatial knowledge

The early 90s, Jameson coined the term cognitive mapping to argue the necessity to renew the thinking and figuring the spatial dynamics of the global capitalism on the basis of a critique of spatial relations of power. Epistemological shifts, pushed forward by the use of sophisticated technical instruments, would need to be paralleled by the deployment of radically new visual vocabularies, in order to produce a clearer understanding of contemporary symbolic relations (social roles, class divides, hierarchies) and a fresh capacity for political intervention in the postmodern world. Jameson stated that only by inventing "some as yet unimaginable new mode of representing" could we "again begin to grasp our positioning as individual and collective subjects and regain a capacity to act and struggle which is at present neutralized by our spatial as well as our social confusion." In "Cognitive Mapping", a text resulted from a discussion at Illinois University in 1990, Jameson pointed the need for "an aesthetics of cognitive mapping" to resolve "the incapacity of our minds, at least at present, to map the great global multinational and decentered communicational network in which we find ourselves caught as individual subjects." He conceived this cartographic aesthetics as a collective pedagogy, whose challenge would be to correlate the abstract knowledge of global realities with the imaginary figures that orient our daily experience. Having such a challenging purpose he developed a complex rationale to advocate

a connection between an episthemocritique[3] and an aesthetics of space as an appropriate methodology for mapping the transformations that occurs.

> I have tried to describe the first kind of space of classical or market capitalism in terms of a logic of the grid, *a reorganization of some older sacred and heterogeneous space into geometrical and Cartesian homogeneity*(our italics), a *space of infinite equivalence and extension* of which you can find a kind of dramatic or emblematic shorthand representation in Foucault's book on prisons. The emergence of this kind of space *will* probably not involve so acute problems of figuration as those we will confront in the later stages *of* capitalism, since here, for the moment, we witness that the long familiar process generally associated with the Enlightenment", and among them….. "the standardization of both subject and object, the denaturalization of desire and its ultimate displacement by commodification or, in other words, success, and so on" (Jameson, 1990:2).

It results that the cartographic aesthetic responds to an urgent need of individuals to regain control over space (of flows) and to counterbalance its power through mapping. At a distance of several decades, Holmes maintains the argumentation line advocating "a pedagogical political culture" - which seeks to endow the individual subject with some new heightened sense of its place in the global system, which will necessarily have to respect this now enormously representational dialectics of the postmodern condition and invent radically new forms in order to do it justice… The political form of postmodernism if here ever is any will have as its vocation *the invention* and *projection* of *a global cognitive mapping on a social as well as a spatial scale (*Holmes,2010).

A recent analysis by Robert Tally maps the common points between Jameson and Foucault's theories of space and spatiality and asserts a 'cartographical imperative' for two aspects of major importance: 1) "once space and spatial relations can be understood as inherently significant aspects of our being-in-the-world, *not just in an abstract sense but also as a visceral sensation felt in our everyday activities* (our italics*)*, then it becomes clear that a "cartographical imperative" animates our actions and interactions in the *Lebenswelt"*. 2) the increased *reassertion of spatiality into the methods and practices we use to make sense of the world in which we live* has made clear that *mapping is now a crucial element* of nearly all of our studies (Tally, 2013).

It results that the cartographical imperative is in line with the Marxist analysis of space but keeps *a human/social stance on cognition*, the criticism being oriented to enhance its reliability and substance. An aesthetic cartography has to relate the symbolic side of maps and the theoretical sensitivity to the change of scales and the transformations of socio-political patterns, including the politics of representation and instrumentalities that make-sense of global space and spatialisation (of technology, finance, economy, migration, the flexible accumulation of capitals, etc.). Harvey refers also to a ″compression of time and space" and its consequences including "the collapse of value systems" embedding the social

> I use the word 'compression' because a strong case can be made that the history of capitalism has been characterized by *speed-up in the pace of life*, while so *overcoming*

[3] Tally, jr."This Space that Gnaws and Claws at Us. Foucault, Cartographics, and Geocriticism" Épistémocritique , Volume IX - Automne 2011.

> *spatial barriers that the world sometimes seems to collapse inwards upon us* (240). *The central value system . . . is dematerialized and shifting*, time horizons are collapsing, and *it is hard to tell exactly what space we are in when it comes to assessing causes and effects, meanings or values* (298).

Another significant rapprochement between Jameson's ideas and Harvey's radical geographical analysis of capitalism, consists mainly in a "critical engagement" with space, a methodological attitude that opposes the positivist approach in geography, the inequities and injustice which affect *de facto* spaces and societies, a position defended in a series of influential books beginning with "Social Justice and The City'(1973) to "Justice, Nature and the Geography of Difference" (1996), including "The condition of Postmodernity" (1989)[4].

Cognitive mapping as a knowledge factor

In "The Forms of Capital" (1986) Bourdieu underlines the importance of two forms of capital-social and cultural capital- that at the time were not included in the economic theories of the accumulation of capital. He warns that the decentering processes in the late capitalism are produced by the very systems designed to (mechanically) adjust imbalances missing the cultural aggregator whose lack of understanding in the economic theory have contributed to lingering structural differences and fracture [5].

> The social world is accumulated history, and if it *is not to be reduced to a discontinuous series of instantaneous mechanical equilibria between agents*(our italics) who are *treated as interchangeable particles*, one must reintroduce into it the notion of capital and with it, *accumulation and all its effects* (Bourdieu, 1986).

The attempt to apply this concern to digital media analysis leads Matei to a valuable development of the theory of social capital. He coins the concept of "practice capital" by extending the concept of social capital that diverse authors (Uslaner, Putnam, others) have conceptualized in relation to trust as a „secret ingredient" of both institutional functioning and social action (Matei, 2014). He focuses the analysis on a cultural factor -the debate- that makes the network energy to work/emerge as a metalevel, an array of dynamic interchanges which stimulates both the capitalization of digital resources in databases and archives and materializes these connections and exchanges into collaborative projects. In a recent study he explores the research significance of the C-Span Video Archive [6] building a distinct perspective on debate as "a hortatory social practice" that develops a making-sense creative energy, forges new spaces (of discussions), "constituting" (a term with complex connotations in the theory structuration) the meta-level of the network -"collecting" also data journalism and public affairs into a node of interactions, similar to web of life. He also proposes a

[4] The same position was adopted by several geographers and anthropologists, some of Harvey's former students now in high academic positions in USA and European countries, Neil Smith, Richard Walker,Erik Swzngedouw, Michael Johns, Maarten Hajer, Patrick Bond, Melissa Wright, and Greg Ruiters.

[5] "Migrants in Europe A Statistical Portrait of Migrants from the first and second generation", Theme: Population and social conditions, EUROSTAT, European Union, 2011.

[6] Matei, S. A. (forthcoming). A social network analysis "practice capital" approach to enhance the C-Span Archive with meta-communication data to support public affairs debates and data journalism In R. X. Browning (Ed.), *The C-SPAN Archives: An interdisciplinary resource for discovery, learning, and engagement.* West Lafayette, IN: Purdue University Press. (anticipated publication date: 2014)

method to measure the „accumulation ”of practice capital that registers the spatialisation of influence of active users through „discovering, learning and engagement”. (Matei, 2014).

> To capture practice capital all that is said is connected to all that was said by other speakers by measuring the distance in time between what was said and by moderating the link by the amount of what was said, using a gravitational pull formula: M*m/d2. Once the ties are established, you can measure *the degree of centrality for each team member*, which becomes his or her level of practice capital. *More central members have the greatest influence on the practice(*our italics). (Matei, 2014).

To a certain extent the practice capital refers to the theory of Sola Price of *cores* (nuclei) of preferential connections related to *preferential attachment processes*(Sola Price, 1976) but as explained by Matei, it takes into account a form of agency which enhances the participation of members in debates, as an interaction architecture that integrates digital support.

Instead of conclusion we will keep Bourdieu's theoretical framework of the accumulation of capital on the one hand and the digital focus on the other. Hence we can reformulate and recontextualize the social capital issue and its transformation in the (hybrid) field of the network theory.

1. the capital is "accumulated labor" (the question is *who or what* really "works" if the application runs) in its materialized (and dematerialized) form or its 'incorporated,' embodied form)" . Thus, changing or/and maintaining the framework of interpretation and taking into account the emerging changes that redesign and modify the character, organisation and nature of work,
2. a digital archive/data base might be considered as a "dematerialized mode of capitalisation" and can host even more than a double articulation either "appropriated on a private, i.e., exclusive, basis" or on socially/publicly shared one.
3. The interaction between technical(algorithmic) functionnings and performativity with personal and agents or groups of agents enables them" to appropriate social energy in the form of reified"(non-human) or "living labor" (social practice in terms of debates on forums, "modes of talk / modes of action" as defined by Massumi) (2010).
4. In the language of Latour, an archive or a data base might be/is a "non-human actor " which "cooperates" with other non/human actors *and* with human ones (designers, users and others more or less visible) in the construction of a sense - a representation connected to signifiers (of reality, as well as real/located spaces), which are not the reality itself but cognitive maps/grid of the real or projected space. Thus,
5. to map hybrid relations of digital networks "must not be seen as referential" - Massey's warns that a map is not the real space but a drawing, a picture – Thus, it can be defined as
6. an instrument to sign up 'the interface between two forms of circulation' (Latour and Hermant, 2006). The authors accept that they simplify things "but it allows augmenting and performing spatialities we could not imagine before". Compared to this instrumental neutral approach in terms of "interface of circulation"(that equates "performance" in "circulation"),
7. the concept of practice capital maintains at least a possibility to see different spatial patterns resulting from the upgrading the dialogue of minds with cognitive tools

(embedded applications) in creating new (hybrid) spaces/worlds as well as to frame or treat them critically. In this case

8. the term "cooperation" makes sense even in a controversial way of a very serious statement of the Actor/Network Theory (Latour, 2005), being acceptable for IT engineers and architects[7] to define new forms of agency and interaction architectures, but far from the common sense understanding anchored within the anthropological mode of thinking.

The gap between experts and nonexperts is more visible when experts who possess a recognized defining capacity refer to nonexperts in terms of "targets", "population" ,"ordinary citizens", while ordinary citizens are expected to assume the role of stakeholders of public policies, a role requiring appropriate abilities to assess, assume or cooperate in sustainable development projects or Egovernance. These contradictory definitions have to be considered in connection to the dynamics of transformations between social and cultural capital and diverse forms of agency, including "multiple humans interacting with multiple automated control agents". According to Bourdieu, "..the structure of the distribution of the different types and subtypes of capital at a given moment in time represents the immanent structure of the social world, i.e. , the set of constraints, inscribed in the very reality of that world, which govern its functioning in a durable way, determining the chances of success for practices…". He concludes that is in fact impossible to account for the structure and functioning of the social world unless one reintroduces capital in all its forms and not solely in the one form recognized by economic theory".

But a significant and positive aspect of the theory of practice capital is the "restoration of the modern sense of becoming" based on the development of digital resources that nuances the stance of discontinuity promoted by Paul Drucker in "The Age of the Discontinuity", (1969). In a knowledge society even a subject of multiple measurements and control like the human capital is a key factor that improves the quality of an archive and out of which new spaces and interfaces emerge. A phenomenology seems to animates the digital space, which is, in many aspects distinct from the network entelechy (pure emergentism) as defined by Callon, Latour Law in science anthropology. On the other hand, a relevant relation between online/offline makes archives more complex, interdisciplinary spaces as opposed to "by design" versions of sociability and stereotyped profiles of users - players. Thus 'practice capital' might be assessed both as a resource a quality or a *poietic* energy beyond pure rhetorics or digital architecture. It is of major importance that the reflection on public understanding continues through practical learning, which is embedded in all sorts of images, promises, discourses more or less conflictive - and of an instrument that can easily convert multiplicity into reasonable, clear and effectively perceptive overviews of spatiality.

[7] See also D. Schreckenghost et al, *Supporting Group Interaction among Humans and Autonomous* Agents the authors's aim is"to give background on human interaction with space-based" through „an architecture that supports multiple humans interacting with multiple automated control agents".

BIBLIOGRAPHY:

Albertinelli, Anthony, Bettina Knauth, Katarzyna Kraszewska, David Thorogood *Migrants in Europe A Statistical Portrait of Migrants from the first and second generation*, Theme: Population and social conditions, EUROSTAT, European Union, 2011.

Bourdieu, Pierre, *The forms of capital*, in J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* , New York, Westport, London, pp. 241-258.

Castells, Manuel, *Information Technology, Globalization and Social Development,* UNRISD Discussion Paper No. 114, September 1999.

Castells, Manuel, *Informationalism, Networks, And The Network Society*: A Theoretical Blueprint, in Castells (Ed.) *The network society: a cross-cultural perspective*, Edward Elgar, Northampton, MA,2004.

Castells, Manuel,*The New Public Sphere:Global Civil Society, CommunicationNetworks, and Global Governance,*The Annals Of The American Academy, 2008, http://annenberg.usc.edu/Faculty/Communication%20and%20Journalism/~/media/78.ashx

Castells, Manuel, *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*, Polity Press, New York, 2012.

Deleuze, Gille. Felix Guattari, *A Thousand Plateaus*, translation Brian Massumi, Continuum, London, New York, 2004

Drucker Paul, *The Age of Discontinuity*, Harper&Raw, New York, 1969.

Foucault, Michel, *Sécurité, Territoire, Population* , Gallimard/Seuil, Paris, 2004, pp. 195-219 and 362-365.

Holmes, Brian, *Network Maps, Energy Diagrams Structure and Agency in the Global System,*http://brianholmes.wordpress.com/2007/04/27/network-maps-energy-diagrams, posted on april,17, 2007.

Howard Rheingold, *Smart Mobs* , Cambridge, Perseus, 2003.

Jameson, Fredric ,"Cognitive Mapping". In: Nelson, Grossberg,(ed),Marxism and the Interpretation of Culture University of Illinois Press, 1990, (S. 347-60; m. Diskussion)

Jameson, Fredric *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism* Verso, 1991.

Latour, Bruno, *On actor-network theory. A few clarifications plus more than a few complications* in in Finn Olsen http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-67%20ACTOR-NETWORK.pdf

Latour, Bruno, Hermant,Emily, *Paris ville invisible,* La Découverte, Paris, 2006.

Law, John, *Objects and Spaces, Theory, Culture & Society* 19.5-6 (2002)pp. 91-105.

Massumi, Brian, Joel Mc Kim, *Micropolitics.Exploring Ethico-Aesthetics,* Inflexions:A Journal for Reasearch Creation, Vol 3, october 2009. www.inflexions.org.

Martin, Andrew, *Agents in Inter-Action: Bruno Latour and Agency*, *Journal of Archaeological Method & Theory,* Dec 2005, Vol. 12 Issue 4, pp.283-311.

Matei, Sorin, *Practice Capital Concept Applied through Social Network Analysis to the C-Span Video Archive*", posted on *I Think* (S.Matei's blog) on january, 16, 2014).

Rolnik, Suely, *Sentimental Cartography*, 1998.

http://www1.uol.com.br/bienal/24bienal/rot/txt_ing_ensroln.htm. Extracted from Rolnik, S. 1989. Cartografia Sentimental, Transformaçaoes Contemporéneas do Desejo. Sâo Paulo: Editora Estaçâo Liberdade, pp. 15-16, 66-72.

Schreckenghost,D, C. Martin, P. Bonasso, D. Kortenkamp, T. Milam, and C. Thronesbery, *Supporting Group Interaction among Humans and Autonomous* Agents, AAAI Technical Report WS-02-03/2002, AAAI (www.aaai.org).
Solla Price Derek J. de "A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes", in *Journal of the American Society for Information Science* (1976).
Tally, Robert, T., *jr.,Jameson 's Project of Cognitive Mapping, A Critical Engagement*, in *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. Ed. Rolland G. Paulston. New York: Garland, 1996, pp. 399-416.
Tally, Robert R., *This Space that Gnaws and Claws at Us. Foucault, Cartographics, and Geocriticism*, in Épistémocritique , Volume IX - Automne 2011
Thrift, Nigel, *The Place of Complexity*, *Theory, Culture & Society* 16.3 (1999): 31-69.
Thrift, Nigel, *Spatial Formations* Sage, London,1996.
Turnbull, David 2002, *Travelling knowledge - narratives, assemblage and encounters, in Instruments, travel and science - itineraries of precision from the seventeenth to the twentieth century*, Routledge, London, pp.273-294.
Turnbull, David*, Construction of Places and Objects, Spaces and Knowledges: The Case of the Maltese Megaliths*, *Theory, Culture & Society* 19.5-6/2002,pp. 125-143.
Tuters, Marc, *Locative Space: Situated and Interconnected*, posting to Network Publics blog (2005), http://netpublics.annenberg.edu/?q=mtuters/blog/locative_space_situated_and_interconnected.
Xiaoji Chen, *Seeing Differently:Cartography for Subjective Maps based on Dynamic Urban Data Thesis in Design and Computing*,
http://descomp.scripts.mit.edu/www/_main_dir_link/images_projects/takehiko_01/xiaoji_map/xiaoji_map.html

STIMULATION OF NON-FORMAL EDUCATION THROUGH SCHOLARSHIP EMANUEL GOJDU IN THE CONTEXT HORIZON 2020 – PROJECT

Avram Tripon Prof. PhD, „Petru Maior" University of Târgu-Mureş

Abstract: Horizon 2020 is the biggest EU Research and Innovation programme. It promises more breakthroughs, discoveries and world-firsts by taking great ideas from the lab to the market. The European Institute of Innovation&Technology (EIT) achieves its mission by fully integrating all three sides of the 'knowledge triangle', i.e. higher education, research and business, in Knowledge and Innovation Communities (KICs). By bringing together leading players from all these dimensions to cooperate within the KICs, the EIT is able to promote innovation in Europe. EIT is a good example to make an associative structure for research, innovation and implementation. Preparing for a new attitude print new meaning whole life, based on non-formal education. We start with this in the scholarship Emmanuel Gojdu. All scholarship Emmanuel Gojdu provide / have an action that effects 25 years minimum. Emanuil Gojdu was born to an Aromanian family that originated in Moscopole. He attended high school in his native town. After completing the high school studies, he studied law at the Academy of Law in Oradea (1820-1821), then in Bratislava (1821-1822) and Budapest (1822-1824), becoming both a lawyer and a politician in 1824. He was a supporter of the rights of the Romanians in Transylvania and Hungary. In his will, dating from 1869, he left his wealth to "the Romanian Orthodox people of Hungary and Transylvania" and it was administered by a foundation which bore his name and functioned between 1870 and 1917, one which awarded thousands of scholarships to Transylvanian Romanians. Among the students who received such scholarships were Traian Vuia, Octavian Goga, Constantin Daicoviciu, Petru Groza and Victor Babeş.

Keywords: project, HORIZON 2020, innovation, non-formal education, scholarship Emmanuel Gojdu

Horizon 2020 is the biggest EU Research and Innovation programme. It promises more breakthroughs, discoveries and world-firsts by taking great ideas from the lab to the market. By coupling research and innovation, Horizon 2020 is helping to achieve this with its emphasis on excellent science, industrial leadership and tackling societal challenges. The goal is to ensure Europe produces world-class science, removes barriers to innovation and makes it easier for the public and private sectors to work together in delivering innovation. Horizon 2020 is open to everyone, with a simple structure that reduces red tape and time so participants can focus on what is really important. This approach makes sure new projects get off the ground quickly – and achieve results faster. The EU Framework Programme for Research and Innovation will be complemented by further measures to complete and further develop the European Research Area. These measures will aim at breaking down barriers to create a genuine single market for knowledge, research and innovation.

Emanuil Gojdu (*Gozsdu Manó* in Hungarian; 9 February 1802, Nagyvárad, Hungary (now Oradea, Romania)—3 February 1870, Pest-Buda, Hungary) was a Romanian lawyer in the Austrian Empire. Emanuil Gojdu was born to an Aromanian family that originated in Moscopole. He attended high school in his native town. After completing the high school studies, he studied law at the Academy of Law in Oradea (1820-1821), then

in Bratislava (1821-1822) and Budapest (1822-1824), becoming both a lawyer and a politician in 1824. He was a supporter of the rights of the Romanians in Transylvania and Hungary. In his will, dating from 1869, he left his wealth to "*the Romanian Orthodox people of Hungary and Transylvania*" and it was administered by a foundation which bore his name and functioned between 1870 and 1917, one which awarded thousands of scholarships to Transylvanian Romanians. Among the students who received such scholarships were Traian Vuia, Octavian Goga, Constantin Daicoviciu, Petru Groza and Victor Babeş. In 1918, the headquarters of the foundation was moved to Sibiu, which became part of Romania, although its assets (mostly buildings) remained in Hungary. According to the 247th article of the 1920 Treaty of Trianon, Hungary was supposed hand over the assets to Romania. However, and despite several agreements between Hungary and Romania in 1924, 1930 and 1937, this was never done. The assets, consisting mostly of real estate in Budapest and of bank accounts which held the income from the buildings, was confiscated by theHungarian Communist government in 1952, and in 1990 became the property of Erzsébetváros, the 7th District of the Budapest Municipality. In 1999, the Budapest Municipality leased the buildings to a Hungarian-Cypriot company. The assets are currently estimated to be worth between $812 million and $1.1 billion. In 2006, an agreement was signed between the two governments, through which the Romanian side would withdraw all claim in favor of a newly established Hungarian-Romanian foundation. However, it is not yet known whether the Romanian parliament would approve this. The Romanian Orthodox Church has made public its disagreement with any such compromise, and warned that it would use all legal means to get the assets, as it should be the recipient according to Gojdu's will. [1]

The European Institute of Innovation&Technology (EIT) is a good example to make an associative structure for research, innovation and implementation. *EIT* achieves its mission by fully integrating all three sides of the 'knowledge triangle', i.e. higher education, research and business, in Knowledge and Innovation Communities (KICs). By bringing together leading players from all these dimensions to cooperate within the KICs, the EIT is able to promote innovation in Europe. EIT is a good example to make an associative structure for research, innovation and implementation.

While the EIT´s Headquarters are situated in Budapest (Hungary), the EIT is not concentrated in one campus as a traditional institute, instead operating through the KICs. Each of the KICs operates across a number of hubs called **'co-location centres'** and there are currently 19 co-location centres spread across Europe. Climate-KIC additionally operates through six regions, each led by a regional or local government in Regional Implementation and Innovation Communities (RICs).

KICs carry out a whole range of activities, covering the entire innovation chain – including training and education programmes, reinforcing the journey from research to the market, innovation projects and business incubators. KICs have been conceived so that they are able to react in an effective and flexible way to new challenges and changing environments.

Each KIC has been set up as a legal entity and has appointed a CEO to run its operations – a first for an EU initiative. The EIT has provided the KICs with a great degree of autonomy to define their legal status, internal organisation and working methods. The KICs are driven by a pursuit of excellence in all of their activities and are established with the aim of reaching the necessary critical mass to achieve systemic impact, including the creation of new businesses and new jobs, and the promotion of new skills and entrepreneurial talent in the economy.

As new types of partnerships within the European innovation landscape, KICs are characterised by the following features[2]:

- High degree of integration: each KIC is organised around an independent legal entity, gathering world-class KIC partners from all the innovation dimensions. The specificity of the KICs is to integrate, for the first time at EU level, education and entrepreneurship with research and innovation. The EIT does not address education, research and innovation independently but instead simultaneously, as constitutive elements of a single innovation chain, to deliver incremental and disruptive innovation.
- Long-term perspective: each KIC is set up for a minimum of seven years to contribute to overcoming fragmentation via world-class, long-term, integrated partnerships. This long-term perspective enables partners to commit to a strategic initiative for a longer time than in traditional innovation policy initiatives. It also ensures that the KIC is able to focus on short-, mid- and long-term objectives, remaining agile enough to adapt to emerging needs from the field in which they operate.
- Efficient governance: strong leadership is a pre-requisite; each KIC is driven by a CEO and KIC partners are represented by single legal entities for more streamlined decision-making. KICs must produce annual business plans, including an ambitious portfolio of activities from education to business creation, with clear targets and deliverables, looking for both market and societal impact.
- The co-location model: each KIC consists of five or six world-class innovation hotspots, building and leveraging on existing European capacities. A co-location centre brings together diverse teams of individuals from across the Knowledge Triangle together in one physical place (usually within partners' universities or companies), acting as a hub for many KIC activities, and combining competences and skills developed in different areas of specialisation at a pan-European level.
- KICs culture: Europe needs to embrace a true entrepreneurial culture, which is essential for capturing the value of research and innovation, for setting-up new ventures and actual market deployment of innovations in potential high-growth sectors. KICs are doing just this by integrating education and entrepreneurship with research and innovation and operating according to business logic and a results-oriented approach.

Performance Measurement

In order to show the impact of its activities, the EIT is implementing an internal mechanism that allows monitoring of its performance and the objectives achieved, focusing on achievements, outputs and the generation of both economic and societal impact, benchmarked against best international practices. That is the objective of the EIT Performance

Measurement System **[3]**.

The EIT Performance Measurement System

The EIT's Performance Measurement System (PMS) was designed in early 2012 and is being implemented during the course of autumn 2012. Its overall objective is to support a result-oriented monitoring of the implementation of the EIT strategy. It consists of four levels, reflecting the multi-layered governance of the EIT. It is based on common strategic objectives resulting from a shared vision and values of the EIT and the KIC:

- **Level 1 – KIC level:** KICs have put in place rigorous criteria for the monitoring of their activities portfolio. KICs gauge the impact of their activities through KIC-specific Key Performance Indicators (KPIs) that are included in the annual business plans they present to the EIT.
- **Level 2 – Cross-KIC level:** The EIT Performance Measurement System reflects the strategic objectives of the EIT delivered by the Institute and each of the KICs. Examples of such indicators comprise, inter alia, the number of start-ups created, new products and services launched in the market and the number of graduates.
- **Level 3 – EIT level:** The EIT Performance Measurement System includes specific indicators aimed at assessing the EIT Headquarters' own processes and activities, focusing on its operational efficiency, positioning and value added. These indicators include, for example, the talent on the job, operational excellence, outreach and dissemination.
- **Level 4 – EU Level:** The European Commission will use the data collected by the EIT and the KICs in order to demonstrate their contribution to the general objectives of EU policies and programmes, such as Horizon 2020. The synergies of EIT planned activities with other EU programmes will be assured via the EIT Triennial Work Programme.

The EIT reports on all its monitoring activities in its **Annual Activity Report.**

Entrepreneurship

Europe needs more entrepreneurs[4].

Creating more business and more jobs through fast-growing, innovative firms is one of the key objectives of the Innovation Union. A cornerstone of the EIT's activity through the KICs is to support innovation in existing companies and also the creation of new business opportunities. The vital ingredients in fostering entrepreneurial activities are ensuring access to finance and support for enhancing business skills.

In order to tackle this gap in entrepreneurial mindset, the EIT aims to create a more favourable environment in Europe for talent and entrepreneurship driven innovation to flourish. One of the challenges is to achieve a shift in the perception and recognition of entrepreneurs in Europe. This is why boosting and encouraging individuals and companies to embrace innovation and take it to the market are among the EIT's top priorities. To this end, the EIT facilitates cross-learning meetings on entrepreneurship, provides platforms for cross-KIC interaction and acts as a gate-opener beyond the KICs' individual projects. It has initiated a number of activities in support of the KICs' and CLCs' entrepreneurship activities, notably the EIT Entrepreneurship Awards as well as theEIT Roundtable of Entrepreneurs.

Preparing the entrepreneurs of the future

In each of the KICs' respective fields, innovation and entrepreneurship are strong vectors to overcome global societal challenges. Together with the KICs, the EIT is placing a strong emphasis on developing the next generation of young entrepreneurs, encouraging and supporting individuals and companies to develop innovative ideas and take them to the market, thus contributing to a more innovative and competitive Europe.

All three KICs offer, through their entrepreneurship programme, a range of business support services that help entrepreneurs translate their ideas into successful businesses. These services focus on areas such as support for technology, market assessment, access to human resources, mentoring and, last but not least, seed and venture capital through specific KIC innovation funds.

The added value of the KICs stems from helping the entrepreneurs in one Member States to enter, through the network of co-location centres and contacts, into several Member States and develop a clear strategy towards the penetration of the European market, breaking the existing fragmentation around national markets and overcoming the entrepreneurs' fear of going European at an early stage.

Business Development Key Features

- Fostering the development of new businesses
- Organising a European-wide specialised business support that is committed to finding the first customer for young ventures
- Accelerating time to market of innovations through demonstration actions, facilitating experience labs and demand-side measures

All three KICs also have the objective of decreasing the average time to market of innovations and they have established specific activities to fulfill this objective such as the Climate-KIC Market Accelerator, the EIT ICT Labs Technology Transfer programme and the KIC InnoEnergy Highway®

EIT Awards

One of the EIT's main aims is to create an environment that allows entrepreneurship and innovation to flourish - both as a mind-set and activity. In order to support this aim, the EIT organises annual awards to recognise and reward the innovative projects and young entrepreneurial talent that Europe has to offer.

Launched in 2012, the EIT Awards highlight the exciting ideas and start ups that are coming out of the EIT's Knowledge and Innovation Communities (KICs), and showcase the talent emerging from the potential of the individuals involved with EIT-labelled and KIC training programmes.For both the nominees and the winners, the awards are a great opportunity to share their ideas with the world.

Every year, each of the KICs (Climate-KIC, EIT ICT Labs and KIC InnoEnergy) select three nominees for each award category. 2012 introduced the Venture awards, which celebrate breakthrough innovations and exciting start-ups. They are joined this year by the new CH.A.N.G.E awards, which celebrate Europe's newest generation of entrepreneurs and the ideas they are producing.

The objectives of the EIT Awards[5] are to:

- Promote innovation
- Encourage entrepreneurship
- Celebrate European success

Outreach

The EIT actively shares learnings, novel practices and results that emerge from the activities of its KICs with innovation stakeholders across the European Union, including policy makers and practitioners. Indeed, the EIT can play the decisive role in synthesising the diversity of approaches applied by the KICs and in making them transferable in areas where innovation capacity is weak, and which would otherwise not be able to benefit from the experience gained by the EIT. Such outreach will ensure that the benefits of the EIT experience promote the development of innovation capacity in these areas. In order to achieve this, the EIT will continue to deploy and fully utilise a wide range of dissemination and outreach tools available particularly focusing on contemporary and innovative tools that not only allow the Institute to actively share information with its stakeholder community but also exchange practical knowledge and innovation models with them through a 'learning by doing' approach. The EIT will also actively encourage participation in outreach activities and provide support, as appropriate, to the KICs in relation to the Regional Innovation Scheme[6].

EIT Regional Innovation Scheme (RIS)

The EIT Regional Innovation Scheme (EIT RIS) [7] is a structured outreach scheme to support the integration of the Knowledge Triangle and increase the innovation capacity in areas and regions in Europe not directly benefitting from the EIT and its KICs. It is based on a two-way engagement between KICs and selected partnerships from the wider European innovation community and is based on the following key principle.

EIT RIS - Key Principles

- **Coherent and structured outreach scheme**

The EIT RIS is a structured outreach scheme which forms an integral part of the KIC's overall strategy. It has clearly defined strategic objectives translated into targeted activities and resulting in concrete outcomes.

- **Excellence**

The EIT RIS is targeted at excellent partnerships representing the three sides of the Knowledge Triangle - leading higher education institutions, research organisations and businesses - as well as other stakeholders essential in spurring regional innovation, such as regional policy makers and public entities. With a view to fully embrace opportunities for enhancing innovation capacity, the EIT RIS implemented by the KICs aims at capitalising on the untapped potential offered by the diversity of regions in Europe. If harnessed well, it will allow the EIT and its KICs to extend their reach to new geographical areas and to reach out to excellent partnerships of the Knowledge Triangle.

- **Thematic alignment**

EIT RIS partnerships should demonstrate a clear thematic alignment with EIT themes and KIC specific focus areas. With a view to ensure strategic impact at larger scale, they explicitly refer to relevant regional innovation plans, including the Smart Specialisation Strategies (RIS3) designed to boost regional innovation in order to achieve economic growth and prosperity by enabling regions to focus on their strengths.

- **Voluntary and autonomous implementation by KICs**

KICs implement the EIT RIS on a voluntary and autonomous basis. Implementation will be driven primarily by the co-location centres as hubs of the Knowledge Triangle integration.

- **Openness and transparency**

EIT RIS partnerships will be selected by the KICs through open and transparent processes. Participation in the EIT RIS does not imply automatically a potential future partnership with a KIC, however, it does not impede it either. Strategic decisions on the widening (and/or deepening) of their partnership remain solely at the discretion of the KICs.

Activities

Activities undertaken as part of the EIT RIS ensure the flow of both knowledge and people between KICs and selected partnerships with a view to enhance the regional innovation capacity by fostering the integration of the Knowledge Triangle. EIT RIS activities are an integral part of the KICs' operations. They are designed by KICs in a fit-for-purpose way taking into account their own specificities, overall strategy and portfolio in order to optimise the potential benefits and impact for both the participants and the KICs themselves.

The EIT RIS may include structured mobility actions to ensure that talent – students, researchers, teaching staff and entrepreneurs of any age and gender and at all career levels and across disciplines – beyond the KICs have the opportunity to get involved in and learn from the KIC activities.

Benefits

Selected EIT RIS partnerships and their regions benefit from the exchange of knowledge and good practice capitalising on their strengths, accelerating their innovation output, boosting regional innovation, and thus contributing to economic growth and prosperity. As main innovation actors in the regions, their participation in the EIT RIS will strengthen the regional innovation eco-system and output.

Based on the principle that people are and/or act as carriers of knowledge, participants from diverse backgrounds will be able to apply the knowledge, expertise and entrepreneurial mind-set gained through this stimulus scheme in the KICs. Upon return they will benefit not only their institutions but also the way in which innovation is approached in their areas of origin. Moreover, they may act as multipliers by sharing the insights gained and the tangible benefits of the scheme with the selected partnership and beyond. By collaborating with excellent partnerships from across Europe's regions, KICs benefit from an influx of talent and ideas which add value to their activities and amplify their impact in spurring innovation. Selected partnerships may act as test beds for the EIT and its KICs with a view to explore how Knowledge Triangle governance and activities could be replicated in and how lessons learnt and emerging good practices can be transferred successfully to a multitude of environments.

- **Funding.** Selected EIT RIS partnerships will primarily use "other sources" of funding, such as national and regional funding, including EU Structural Fund monies and own resources to participate in the EIT RIS. To ensure the participation of individuals from diverse backgrounds the EIT may finance structured mobility actions.
- **Synergies and Complementarities**

The EIT RIS will create synergies and complementarities with other EU, national, regional innovation initiatives and funding. There are opportunities for mutually reinforcing interaction with the EU's Cohesion Policy by addressing the links between the local and global aspects of innovation. KIC Co-location Centres are well positioned to capitalise on various funding schemes from their respective regions. The Co-location Centres offer platforms for cross-border collaboration playing a major role in strengthening the local-global connectivity of the KIC as a whole, including through close co-operation with regional authorities, in particular those involved in designing and delivering the Regional Innovation Strategies for Smart Specialisation (RIS3).

- **for two aspects of major importance: 1) "once space and spatial relati**

The EIT RIS has been conceptualised in a way that allows for synergies and efficiency gains for regions that have been designing Smart Specialisation Strategies (RIS3) and are looking for a better integration of the Knowledge Triangle as a driver on enhanced innovation capacity at regional level. The identification of relevant funding instruments, in particular the use of EU Structural Funds for participating in the EIT RIS is strongly encouraged and supported by policy makers in order to strengthen synergies and complementarities at all governance levels.

EIT is a good example to make an associative structure for research, innovation and implementation. Preparing for a new attitude print new meaning whole life, based on non-formal education. We start with this in the scholarship Emmanuel Gojdu. Preparing for a new attitude print new meaning whole life, based on non-formal education. We start with this in the scholarship Emmanuel Gojdu. All scholarship Emmanuel Gojdu provide / have an action that effects 25 years minimum. [8]

A knowledgements

Avram TRIPON work was supported by "Petru Maior" University of Tîrgu-Mureş, ROMANIA, through the Lifelong Learning Programme - LEONARDO – MP, 526297-LLP-1-2012-1-IT-LEONARDO-LMP Project „CREATIVE HOLISM TO IMPROVE MANAGEMENT AND ENTREPRENEURIAL ROLE MOLDELS AND APPROACHES" - http://www.chimeraproject.eu/

BIBLIOGRAPHY:

http://en.wikipedia.org/wiki/Emanoil_Gojdu - Emanoil_Gojdu
http://eit.europa.eu/activities/innovation-communities/what-makes-kic-kic - Performance Measurement
http://eit.europa.eu/activities/innovation-communities/performance-measurement
http://eit.europa.eu/activities/innovation-communities/Entrepreneurship - Entrepreneurship
http://eit.europa.eu/activities/entrepreneurship/eit-awards - EIT Awards
http://eit.europa.eu/activities/outreach - Outreach

http://eit.europa.eu/activities/outreac/eit-regional-innovation-scheme-ris - EIT Regional Innovation Scheme (RIS)
http://www.chimeraproject.eu/en/ - Project „CREATIVE HOLISM TO IMPROVE MANAGEMENT AND ENTREPRENEURIAL ROLE MOLDELS AND APPROACHES”

PROFESSIONAL VALUES AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Laura Goran, Prof., PhD, Loredana Bănică, Assistant, PhD Student, Cosmin Lungu, Assistant, PhD Student, "Spiru Haret" University of Bucharest

Abstract: Dominant professional values indicate vectors according to which individuals choose their career paths and further professional development. These vectors have a strong social impact.
The present study aims to reveal the future orientations of high school students to their working life and therefore their social engagement as active generation. The study was conducted between February-September 2014, in Bucharest, on a sample of 1600 12 th grade high school students.
High school students professional values are focused predominantly to the elements of social and environmental context of a job / career and not to the values that define the standard of living and self-realization. This predominance can be directly related to chronological age and psychosocial context.

Keywords: professional values, high school students, social background, career, professional line

Motto: „Calităţile personale sunt mari dacă ştii cum să le foloseşti"

A fi educat înseamnă a reflecta, în permanenţă, asupra nevoilor tale şi ale celor din jur, înseamnă a avea acces la informaţii pe care să ştii cum să le foloseşti pentru a-ţi câştiga armonia intrapsihică şi în relaţii cu ceilalţi, înseamnă a dobândi şi dezvolta cunoştinţe şi competenţe .... înseamnă, până la urmă, să fii acea persoană care ocupă locul potrivit în Univers.

Vine un moment în viaţa fiecăruia în care ne întrebăm *ce vrem să devenim, ce carieră să urmăm, ce profesie să ne alegem*, adică ne întrebăm ce căutăm în viaţa noastră? Şi această „perioadă a întrebărilor" debutează odată cu opţiunea pentru alegerea unui liceu sau a profilului lui.

Vorbim tot mai des de ambiţii (şi mai ales profesionale), de succes (în carieră), de efort, motivaţie, valori şi aspiraţii etc. E adevărat, dacă revenim la explicaţia enunţată anterior legată de educaţie/educat regăsim toate aceste paliere enumerate, mai ales dacă luăm în considerare şi caracteristicle conţinuturilor generale ale educaţiei care vizează toate cele 5 dimensiuni de formare – dezvoltare morală, intelectuală, psihofizică, estetică şi tehnologică.[8]

Ori liceul şi profilul ales se potriveşte ca o mănuşă (sau nu!) şi devine astfel compatibil cu aşteptările personale şi ambiţiile profesionale.

Anii de liceu parcurşi dezvoltă, pe de o parte, competenţe, totodată ne motivează să devenim mai buni, mai valoroşi; reprezintă o etapă de modelare, transformare, înnobilare intelectuală personală. Este o muncă ce implică voinţă, dar care va fi răsplătită toată viaţa.

Ca dimensiuni ale personalităţii, ***valorile profesionale*** fac parte din sistemul axiologic, referindu-se la aspecte ale activităţii profesionale. Încă de la vârsta adolescenţei, alegerea unei viitoare profesii pune individul în faţa unui spectrum de criterii: motivaţionale, aptitudinale, capacitate de autoevaluare, oferte educaţionale şi de locuri de muncă şi, nu în ultimul rând, valori profesionale. Există aşadar o relaţie directă şi bilaterală între structura de personalitate

[8] Cristea, S. (2003), *Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teorie generală a educaţiei*, Litera Educaţional.

şi alegerea vuiitoarei cariere. În această relaţie, valorile profesionale au un rol determinant, ca modalităţi de orientare a propriilor acţiuni. Aceste valori nu sunt direct observabile, ci sunt constituite din elemente cognitive, afective şi volitive. Cu cât valorile profesionale sunt clare şi bine structurate, cu atât alegerile în carieră vor fi realiste şi generatore de satisfacţie.

Prin studiul de faţă ne propunem să realizăm o radiografiere a valorilor profesionale ale liceenilor din clasele terminale aparţinând unor licee din Bucureşti. Autorii au urmărit relevarea modului în care *valorile profesionale se structurează în funcţie de specificul liceului* – profil de studiu (teoretic, tehnologic, tehnic etc.), acesta fiind un indicator al măsurii în care competenţele formare în anii de liceu şi contextul grupului microsocial influenţează, prin axa valorică, posibilele alegeri în viitoarea carieră.

Studiul s-a desfăşurat în perioada februarie 2013 – mai 2014 şi a inclus un număr de 1600 de liceeni de clasa a XII-a din 18 Licee din Bucureşti.

Valorile profesionale ale liceenilor au fost evaluate cu ajutorul *Inventarului de valori profesionale* (D. Super, adaptat de S. Chelcea, 1994). Acest Inventar evaluează (pe o scală Lickert) 15 valori profesionale: altruism, valori estetice, stimulare intelectuală, reuşita profesională, independenţa, prestigiul, conducere, avantaje economice, siguranţa profesioală, ambianţa fizică, relaţiile cu superiorii, relaţiile cu colegii, modul de viaţă, varietatea, creativitatea.

Analiza frecvenţei răspunsurilor relevă că cele mai pregnante valori profesionale la nivelul populaţiei investigate sunt: modul de viaţă (tendinţa de a alege o carieră profesională care oferă oportunităţi de timp liber şi, de asemenea, echilibrul dintre disponibilitatea pentru sarcinile profesionale şi cea destinată familiei loisirului); relaţiile cu superiorii (alegerea unui loc de muncă în care managerii sunt corecţi, imparţiali, recunosc valoarea fiecărui subaltern şi îi respectă opiniile); avantajele economice (tendinţa de a alege un loc de muncă care oferă venituri substanţiale); ambianţa fizică (orientarea către un loc de muncă în care condiţiile sunt confortabile, de exemplu luminozitate, linişte, curăţenie, cromatică adecvată).

Aceste rezultate nu sunt însă suficiente pentru a oferi imaginea completă asupra obiectivului propus.

Pentru analiza statistică a datelor primare a fost utilizat Testul Kruskal - Wallis pentru a determina dacă au existat diferenţe de punctaj între grupuri. Distribuţiile de scoruri nu sunt similare pentru toate grupurile, acest lucru fiind constatat după examinarea grafică a formelor distribuţiilor. Scorurile obţinute au fost semnificativ diferite din punct de vedere statistic.

Ulterior, au fost realizate comparaţii duble folosind Procedura Dunn cu o corecţie Bonferroni pentru comparaţii multiple. Această analiză post-hoc a relevat (aşa cum era de aşteptat) diferente semnificative din punct de vedere statistic pe anumite coordonate după cum urmează:

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Altruism is the same across categories of Numele liceului.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.017	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Valori_estetice is the	Independent-	.000	Reject the null hypothesis.

	same across categories of Numele liceului.	Samples Kruskal-Wallis Test		
3	The distribution of Stimulare_intelectuala is the same across categories of Numele liceului.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.017	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Reusita_profesionala is the same across categories of Numele liceului.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.091	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Independenta is the same across categories of Numele liceului.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Prestigiul is the same across categories of Numele liceului.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.001	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of Conducerea is the same across categories of Numele liceului.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.048	Reject the null hypothesis.
8	The distribution of Avantaje_economice is the same across categories of Numele liceului.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.011	Reject the null hypothesis.
9	The distribution of Siguranta_profesionala is the same across categories of Numele liceului.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.168	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Ambianta_fizica is the same across categories of Numele liceului.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Reject the null hypothesis.
11	The distribution of Relatii_superiori is the same across categories of Numele liceului.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.376	Retain the null hypothesis.
12	The distribution of Relatii_colegi is the same across categories of Numele liceului.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Reject the null hypothesis.
13	The distribution of Mod_viata is the same across categories of Numele liceului.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.007	Reject the null hypothesis.
14	The distribution of Varietatea is the same across categories of Numele liceului.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Reject the null hypothesis.
15	The distribution of Creativitatea is the same across categories of Numele liceului.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.038	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Constatăm că valorile profesionale pentru care apar diferenţe semnificative (în funcţie de liceul din care provin elevii) sunt independenţa (posibilitatea de a desfăşura activităţi profesionale în mod independent, cu o oarecare autonomie); valorile estetice (oportunitatea de

exprimare estetică în activitatea profesională); ambianţa fizică (caracterisiticile fizice ale locului de muncă: design interior, coloristică, luminozitate etc.), relaţiile cu colegii (relaţii de colegialitate, colaborare, prietenie) şi varietatea (oportunitatea de a desfăşura activităţi variate, lipsite de rutină).

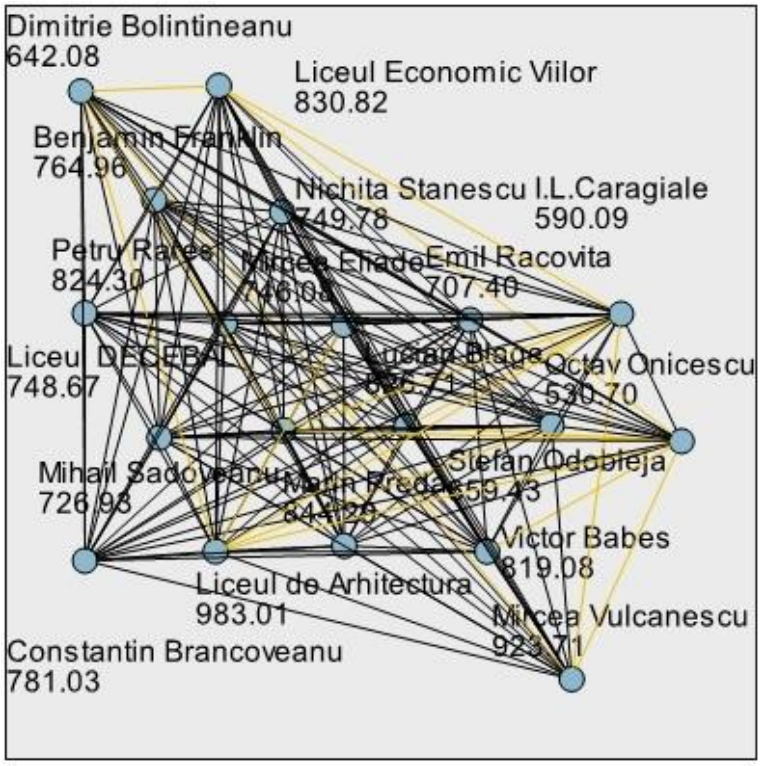


Fig. 1. – Diferenţe semnificative - „Valori estetice”

Se poate observa cu uşurinţă faptul că pentru „valori estetice” există diferenţe semnificative între un liceu cu profil de arhitectură şi alte 5 licee cu profil teoretic sau tehnologic. De altfel, este de aşteptat ca elevii înscrişi la un liceu cu profil care presupune aptitudini şi interese către domenii de exprimare grafică să fie orientaţi către o asemenea valoare profesională, comparativ cu elevii înscrişi la licee cu alte profiluri.

Acest rezultat ne îndreptăţeşte să considerăm faptul că, în acest caz ***valorile profesionale sunt direct legate de formarea şi dezvoltarea competenţelor pentru cariere profesionale*** în care posibilitatea de exprimare prin valori estetice este bine reprezentată.

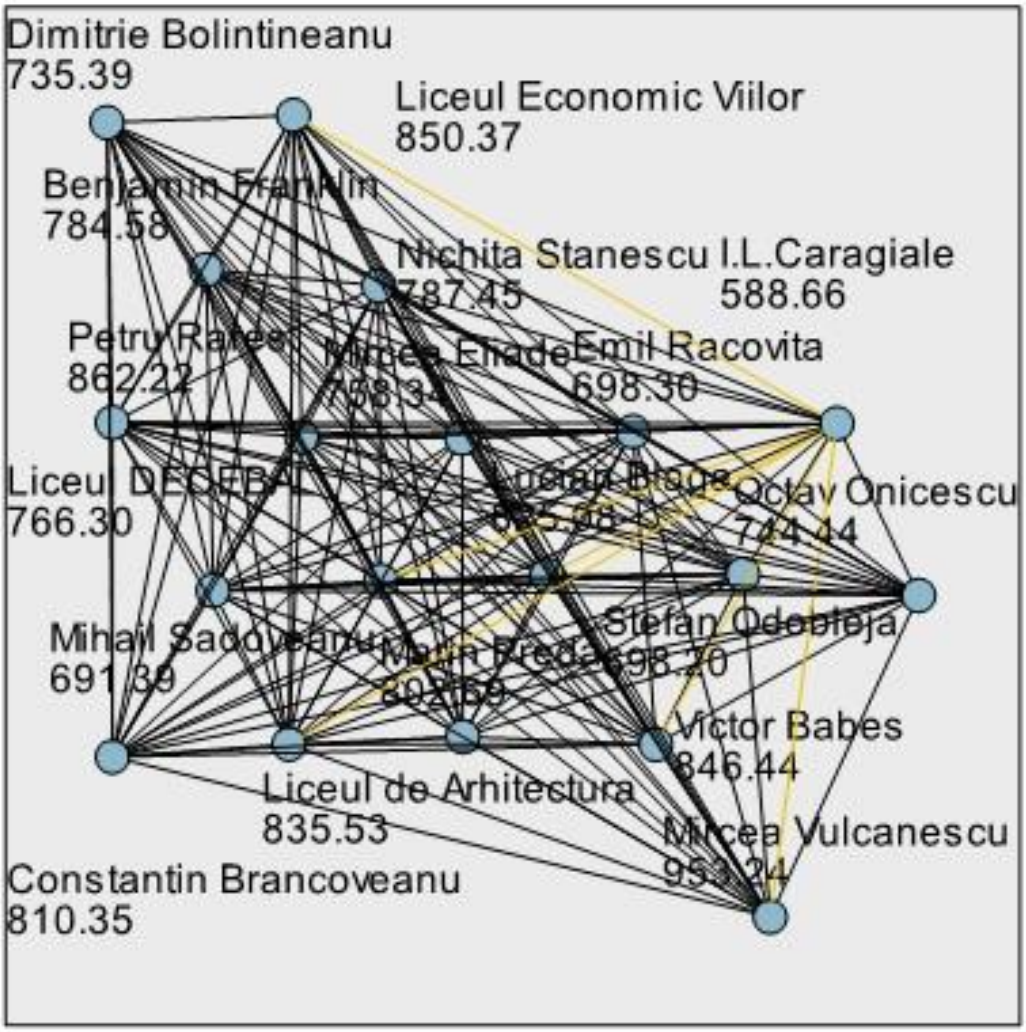


Fig. 2. – Diferenţe semnificative - „Relaţiile cu colegii”

Pentru valoarea profesională „relaţiile cu colegii” există diferenţe semnificative între un anumit liceu cu profil teoretic şi 5 alte liceee (cu diferite profiluri). Liceul în cauză este unul dintre liceele de tradiţie bucureştene, liceu renumit în rândul absolvenţilor pentru ambiţia grupului micro-social şi, nu în ultimul rând, prin manifestările entuziaste ale paradelor de sfârşit de promoţie, ceea ce ne înreptăţeşte că condiserăm faptul că, în acest caz, profilul liceului, dar şi microclimatul social al acestuia, modelează o valoare - „relaţiile cu colegii” – care se va cristaliza ca fiind importantă şi în viitoarea carieră. „Clasa de elevi este un grup social, care prin relaţiile dintre membrii săi, comunicarea de idei, norme şi valori, cooperarea în muncă şi spiritul de colegialitate constituie mediul socio-cultural în care se produce procesul de modelare al elevilor [...]. Acţiunile desfăşurate de elevi în spaţiul social al clasei contribuie la îmbogăţirea experienţei lor sociale şi la dezvoltarea capacităţii de autoorganizare a propriilor acţiuni”.[9]

[9] Popeangă, V. (1973), *Clasa de elevi – subiect şi obiect al actului educativ*, Editura Facla, Timişoara, p. 145-149.

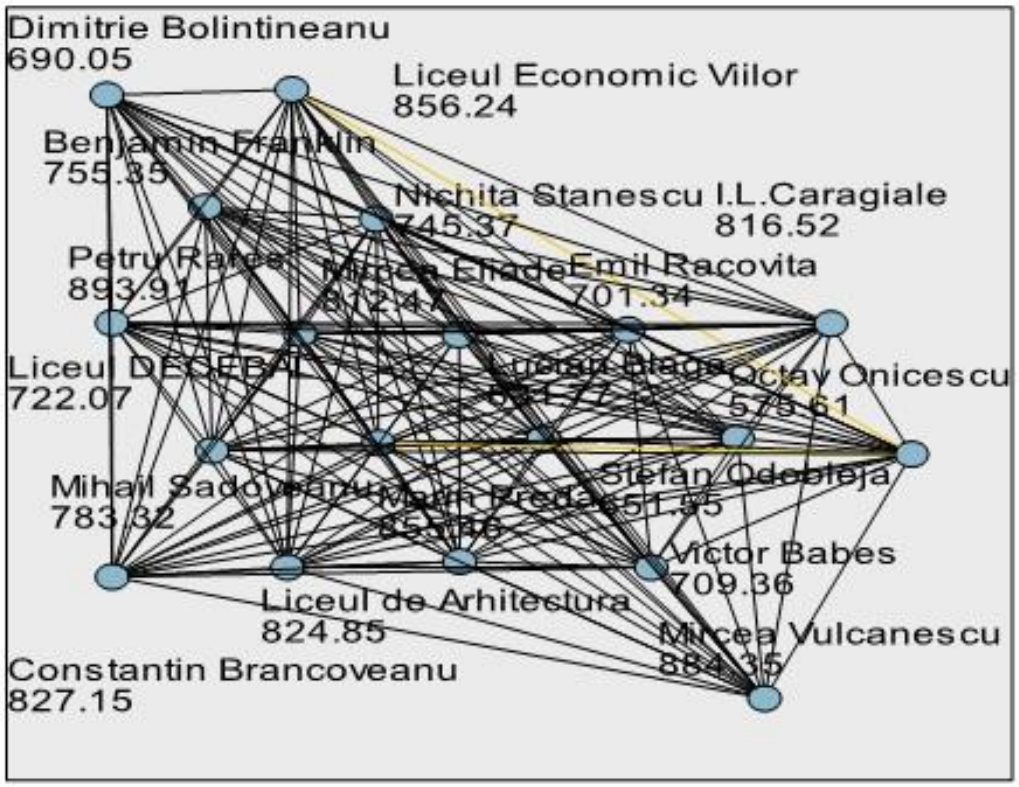


Fig. 3. – Diferenţe semnificative - „Varietate”

Pentru valoarea profesională „varietate” există diferenţe semnificative între un liceu cu profil teoretic şi alte 3 licee, tot cu profil teoretic sau economic. Remarcăm faptul că în liceul în cauză funcţionează clase cu profil variat: matematică – informatică, filologie, ştiinţe sociale şi vocaţional-sportiv. Considerăm că această varietate a profilurilor claselor din liceul respectiv este cea care susţine diferenţa semnificativă pentru valoarea profesională „varietate”.

În loc de concluzii: Analiza frecvenţelor răspunsurilor nu este aşadar suficientă.

Analiza formei distribuţiei valorilor obţinute la elevii din diferite licee conduce la identificarea unor valori în funcţie de profilul liceului ales, ceea ce ne obligă pe viitor la continuarea studiului pentru a investiga modul în care aceste valori profesionale sunt susţinute de valori personale.

Totodată, ni se pare util ca în acest proiect să ţinem cont şi de relaţionarea personalităţii adolescenţilor liceeni (ce fac parte din lotul de subiecţi investigat) cu cariera întrucât „caracteristicile de personalitate sunt, deopotrivă, criterii importante în selectarea mediului de muncă şi circumscrierea sarcinilor în cadrul unei ocupaţii, dar nu în alegerea profesiei”.[10]

Prin urmare, fiecare elev de liceu aflat în clasa a XII-a se află în faţa unui nou început. Se deschide un drum care va duce la dezvoltare profesională şi personală superioară; este punctul în care începe o nouă muncă de aplicare practică a abilităţilor de comunicare şi a competenţelor (generale şi specifice) acumulate în perioada anilor de liceu.

[10] Lemeni, Gabriela; Miclea, M. – coord., (2010), *Consiliere şi orientare. Ghid de educaţie pentru carieră*, Colecţia Consilire şcolară, Ediţia a doua revizuită, Cluj-Napoca, p. 155.

BIBLIOGRAFIE:

Cristea, S. (2003),
Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teorie generală a educaţiei, Litera Educaţional.
Lemeni, Gabriela;
Miclea, M. – coord., (2010),
Consiliere şi orientare. Ghid de educaţie pentru carieră, Colecţia Consilire şcolară, Ediţia a doua revizuită, Cluj-Napoca, p. 155.
Popeangă, V. (1973),
Clasa de elevi – subiect şi obiect al actului educativ, Editura Facla, Timişoara, p. 145-149.

EDUCATION AND PERSONALITY IN A MODERN WORLD

Teodor Pătrăuţă, Prof., Ph.D., "Vasile Goldis" University of the West, Arad

"We do not educate through what we know, we do not educate through what we understand but we educate through what we are" (Nicolae Iorga).

Abstract: The modernization of education targets all its constituent parts. However, this does not mean that education amounts to a sum of changes and transformations which occur within its multiple constituent parts. By saying that modernization extends over the entire education, means to acknowledge that any change which occurs at the level of one component will have important repercussions over the other components because of the systemic character typical for the school, the institution which contributes the most to the formal education of learners.
Societies turn to education in order to help an individual to fully develop his personality. Thus, the modernization of education must take into consideration the personality type required by world we live in but also by the times to come.
The protagonist of the communication act is not the word but the individual taken as a whole, body, heart and mind included. Any of these dimensions which are in fact the individual's dimensions and in which the individual has been decomposed, represents a certain behaviour, which before being decoded by the partner is deciphered by the inner self. In conclusion, we have to be clear within and with ourselves in order to communicate in a profitable manner with the others.
Education feeds and potentiates the individual's unlimited availability for communication, desire to know more and better, confidence in own strengths in order to learn and search for answers, and for creating an existential path which is always new and has a new beginning at its horizon. Education done in schools is nothing else but an initiation, a debut, a help for self-help, having a major role in the formation and development of human personality.

Keywords: education, personality, contemporaneousness, existential path, modernity of education

Definirea educaţiei azi se face în mai multe feluri: „transformare a conştiinţei psihologice a individului" (J. Piaget); „a finaliza şi promova schimbări în organizarea comportamentală a omului" (P. A. Osterrieth); „a schimba sensul experienţei umane" (A. Quellet); „modificarea valorii pozitive în comportarea raţională umană" (I. Cerghit); „proces de asimilare şi practicare a informaţiilor, valorilor şi acţiunilor specifice omului' (N. Vîntanu) etc. În fapt, educaţia este construcţia şi reconstrucţia continuă a unui model interior de cunoaştere, apreciere şi acţiune în raport cu lumea în care trăim. Ea este totodată un proces de umanizare prin care indivizii dobândesc noi calităţi umane cu ajutorul cărora pot stabili un echilibru relativ stabil cu mediul social, cultural, profesional, natural etc.

Cauzele educaţiei derivă din marile dezechilibre ce s-au produs în a doua jumătate a secolului al XX-lea, mai ales între om şi lume. Introducând schimbarea ca mijloc de adaptare, omul se vede nevoit să se schimbe şi el. Astfel între ceea ce gândeşte, apreciază şi face practic şi rezultatele acestora se instituie grave dereglări, grave conflicte. Depăşirea nu se poate face decât modificându-se propria cunoaştere, sistemul judecăţilor de apreciere şi capacâtăţile de acţiune.

Dificultatea conceptului educaţiei derivă atât din ruptura epistemologică produsă în zilele noastre, cât şi din relativ slaba cunoaştere a adultului şi am spune chiar a copilului şi tânărului. Adesea, întemeierea educaţiei s-a făcut doar pe bazele fiziologiei, anatomiei şi

psihologiei şi nu pe cele ale antropologiei. Teoria educaţiei se pare că nu a încorporat în sine încă ideea că în fiecare individ există o istorie a speciei.

Din punctul nostru de vedere, educaţia este forma de adaptare esenţială a omului la lume şi a lumii la om. Adaptarea se face însă într-un model interior tridimensional de cunoaştere, de apreciere, de acţiune. Întreaga noastră activitate de la naştere până la 18-20 de ani constă în construcţia unui astfel de model interior al lumii, cu ajutorul căruia gândim, acţionăm, apreciem. Cum acest model al personalităţii umane este al unui timp dat, schimbarea cunoaşterii, a valorilor şi modurilor de acţiune din jur ne obligă la revizuirea lui aproximativ din 15 în 15 ani. Educaţia credem că ar consta tocmai în acele schimbări majore din modelul interior al lumii noastre, sub presiunea evoluţiei evenimentelor din afara şi din lăuntrul nostru.

Prin structură, obiective şi conţinut, educaţia trebuie să răspundă necontenit unor exigenţe ale evoluţiei realităţii naţionale şi internaţionale. Semnificaţiile şi eficienţa actului educativ sunt date de disponibilităţile educaţiei de adaptare şi autoreglare faţă de sfidările tot mai numeroase ale spaţiului social. Problematica lumii contemporane, caracterizată prin universalitate, globalitate, complexitate şi caracter prioritar demonstrează tot mai pregnant că soluţiile cele mai eficiente nu pot fi găsite prin demersuri şi angajări secvenţiale, parcelate, ci e nevoie de o viziune holistică in studierea şi decantarea celor mai eficiente mijloace de rezolvare a marilor probleme cu care se confruntă omenirea (degradarea mediului, explozia demografică, proliferarea conflictelor dintre naţiuni etc). Analiza problematicii contemporane şi identificarea marilor teme de meditaţie au condus la constituirea - în plan educaţional - a unor răspunsuri specifice, prin potenţarea „noilor educaţii" sau a unor noi tipuri de conţinuturi: educaţia pentru pace, educaţia ecologică, educaţia pentru participare şi democraţie, educaţia demografică, educaţia pentru schimbare şi dezvoltare, educaţia pentru comunicare şi pentru mass-media, educaţia nutriţională, educaţia economică şi casnică modernă, educaţia pentru timpul liber, educaţia privind drepturile fundamentale ale omului, educaţia pentru o noua ordine internaţională, educaţia interculturală etc. Este de aşteptat ca această listă să se modifice (fie prin dispariţia unor „educaţii", în măsura în care realitatea îngăduie aşa ceva, fie - mai degrabă - prin impunerea unor noi cerinţe şi conţinuturi educative). Ca modalităţi practice de introducere a „noilor educaţii", sunt menţionate trei posibilităţi:

a) prin introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educaţie (dificultatea constă, însă, în supraîncărcarea programelor de învăţământ);

b) prin crearea de module specifice in cadrul disciplinelor tradiţionale (modulele având un caracter interdisciplinar;

c) prin tehnica „approche infusionnelle" (prin infuziunea cu mesaje ce ţin de noile conţinuturi în disciplinele „clasice").

Cât priveşte aspectul procesual al demersului educativ în sine, sunt destule voci care ne avertizează în legătură cu nevoia unor redimensionări şi chiar a unor schimbări de paradigme educaţionale. J. W. Botkin şi colaboratorii săi (1981, pp. 26-71) fac o disociere interesantă între învăţarea de menţinere şi învăţarea inovatoare, care ne poate sugera traiecte posibile pentru prezentul şi viitorul educaţiei. Societăţile tradiţionale - arată autorii invocaţi - au adoptat un tip de învăţare de menţinere, care pune accentul pe achiziţia de metode şi reguli

fixe, pentru a putea face faţă unor situaţii cunoscute şi recurente. Acest tip de învăţare este menit să asigure funcţionarea unui sistem existent, a unui mod de viaţă cunoscut şi stimulează abilitatea noastră pentru a rezolva probleme date şi a perpetua o anumită experienţă culturală. În condiţiile în care apar şocuri existenţiale, schimbări, înnoiri, rupturi, este nevoie de un alt tip de învăţare, aşa-numita învăţare inovatoare. Aceasta are menirea de a pregăti indivizii şi societăţile să acţioneze în situaţii noi şi presupune calităţile autonomiei (a nu mai avea nevoie de alţii) şi integrării (a accede la o gândire hohstică, ce este capabilă să conexeze operativ informaţiile recent intrate în circulaţie). În timp ce învăţarea de menţinere tinde să ia drept inatacabile valorile impuse ca atare şi să treacă cu vederea toate celelalte valori, învăţarea inovatoare trebuie să fie dispusă să pună la încercare valorile, scopurile şi obiectivele fundamentale ale oricărui sistem. Învăţarea de menţinere este esenţială, dar insuficientă. Este indispensabilă în situaţii bine determinate, unde ipotezele rămân fixe. Valorile pe care se sprijină sunt bine delimitate şi recunoscute. Are la bază o gândire algoritmică, secvenţe de gândire prefabricate, ce operează în contexte determinate. Dar învăţarea de menţinere nu face faţă situaţiilor limită. Învăţarea inovatoare presupune formularea de probleme, sfărâmarea clişeelor. Ea predispune la ruperea structurilor închise. Valorile ei nu sunt constante, ci mai degrabă schimbătoare. Este adevărat că marile schimbări existenţiale se produc pe baza unor viziuni inovatoare. Progresul se face nu prin respectarea tradiţiilor, ci prin contestarea traseului bătătorit. Istoria progresează prin partea proastă a lucrurilor - spunea Hegel întotdeauna oamenii incomozi fac revoluţiile. Vom înţelege de aici că ambele tipuri de învăţare sunt benefice, cu condiţia conducerii variabile a celor care invaţă către acel traiect al învăţării care este in concordanţă cu sarcinile, conţinuturile şi finalităţile educaţiei. Se pare că în multe împrejurări ale prezentului, educaţia inovatoare este mai productivă, dacă o comparăm cu cea de menţinere.

O posibilă evoluţie a educaţiei, in perspectivă, va avea loc prin centrarea ei şi pe baza exploatării capacităţii de cunoaştere holistică (raţiune, sentiment, voinţă) a creierului uman. Se ştie că educaţia tradiţională se opune, mai mult sau mai puţin, tendinţei holistic-integrative a creierului. Suntem, poate, prea obsedaţi, uneori, de exactitatea logică, ori creierul lucrează şi cu probabilităţi sau cu aproximaţii vagi. Se pare că educaţia contemporană nu exploatează suficient emisfera cerebrală dreaptă. Emisfera stângă, cea a secvenţialităţii logice, este capabilă să structureze cunoştinţe noi, dar ea nu ne poate furniza informaţii noi, nu este deci creatoare de idei noi. Orice descoperire epocală, noutăţile - în general - au depins întotdeauna de intuiţiile emisferei drepte, de capacitatea creierului, care funcţionează holistic. Aşa-numita educaţie transpersonală, susţinută pe/de calităţile „informante" ale emisferei drepte, are meritul de a încuraja educatul în a deveni autonom, de a problematiza, de a se abate de la autoritatea „programei analitice", de a pune întrebări prohibite, de a sonda profunzimi, de a căuta sensuri etc. Mergând mai departe, în compararea celor două ipostaze ale educaţiei, Bruno Wurtz evidenţiază, pe două coloane, următoarele principii diferenţiatoare:

Principiile vechii paradigme

1. Accentul cade pe conţinut, pe însuşirea de informaţii „corecte" în mod definitiv.
2. A învăţa este un rezultat, o sosire, o destinaţie.

3. Structura ierarhică şi autoritară. Conformismul e recompensat, rebeliunea gândirii diferite e descurajată, imparţialitatea e dezavuată.
4. Structura relativ rigidă, programa analitică obligatorie.
5. Progres prescris. Cunoştinţele se însuşesc într-un ritm obligatoriu pentru toţi. Accentul cade pe vârsta potrivită pentru diferitele activităţi. Separarea vârstelor.
6. Prioritatea randamentului, a performanţelor, a reuşitei.
7. Accentul cade pe lumea exterioară. Experienţa lăuntrică e considerată ca neavenită.
8. Instituţiile şi ideile care se abat de la convingerile generale sunt dezaprobate.,
9. Accentul cade pe gândirea analitică, liniară, a emisferei cerebrale stângi.
10. Utilizarea etichetării în aprecierea elevilor, în caracterizarea Jor şi a performanţelor obţinute - practica ce duce la stigmatizare şi la fenomenul „autoîmplinirii profeţiei". Educabilul se plafonează la limita exprimată de eticheta care i s-a aplicat.
11. Preocupare faţă de norme.
12. Încredere acordată prioritar cunoştinţelor livreşti, teoretice, abstracte.
13. Sălile de clasă se proiectează potrivit cu scopul şi destinaţia lor specială.
14. Condiţionare birocratică. Rezistenţa faţă de propunerile colectivităţii.
15. Educaţia e considerată necesitate socială pentru o anumită perioadă, în vederea formării unui minim de aptitudini şi în vederea interpretării unui anumit rol. Se învaţă pentru prezent, nu pentru viitor. Reciclarea e consecutivă progresului.
16. Încrederea crescândă în mijloacele tehnice (dotarea audio-vizuală, computere, înregistrări pe benzi magnetice, tehnica de prelucrare a textelor, robot etc). Dezumanizarea învăţământului.
17. Numai dascălul emite cunoştinţe. Sens unic al fluxului instructiv-educativ.

Principiile noii paradigme

• Accentul cade pe învăţarea învăţării permanente, pe totalitatea conexiunii sensurilor, pe receptivitatea faţă de conceptele noi, pe modul accesului la informaţii, cunoştinţele nefiind niciodată definitive.
• A învăţa este o evoluţie, o cale fără sosire. A învăţa este un proces.
• Principiul egalitarist, antiierarhic, antiautoritar. Toleranţa faţă de imparţiali şi faţă de cei ce gândesc altfel. Elevii şi dascălii se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri.
• Structura relativ flexibilă. Predomină opinia că există multe căi şi mijloace în predarea unei teme date.
• Flexibilitatea şi integrarea vârstelor. Elevul nu e legat în mod automat prin vârstă de anumite teme. Ritmurile înaintării în materie pot fi diferite.
• Prioritatea sinelui, a valorii proprii a individului, care generează performanţele.
• Experienţa lăuntrică trebuie considerată drept un factor de coeziune în învăţare. Se promovează activarea imaginaţiei, povestirea de istorii, scrierea de jurnale, cercetarea sentimentelor etc.
• Instituţiile şi ideile care se abat de la convingerile comune sunt promovate, ca parte a procesului creativ.

• Se depun eforturi pentru a construi şi institui o educaţie care să solicite întregul creier. Raţionalitatea emisferei cerebrale stângi are drept complement strategiile holiste, nelmiare şi intuitive. Se urmăreşte insistent confluenţa şi contopirea ambelor procese.
• Limitarea etichetării la un rol auxiliar, descriptiv subordonat. În nici un caz, ea nu trebuie să devină valorizare fixă, ce stigmatizează prm aplicare pe biografia educabilului.
• Preocupare faţă de performanţele individului raportate la potenţialul propriu. Predomină interesul pentru punerea la încercare a limitelor exterioare şi pentru depăşirea limitelor.
• Completarea cunoaşterii teoretice şi abstracte prm experiment şi experienţă, învăţarea are loc atât in sala de clasă, cât şi în afara ei. Se fac diferite incursiuni cercetate, nu lipsesc nici ucenicia meşteşugărească, demonstraţia practică şi întâlnirea cu experţii.
• Preocuparea pentru ambianţa învăţării se extinde asupra condiţiilor de iluminat, de cromatică a interioarelor, de aerisire, de comoditate fizică, asupra nevoii de alternanţă a claustrării cu interacţiunea, a activităţilor liniştite cu cele exuberante.
• Propunerile colectivităţii găsesc sprijin. Există chiar un anumit control obştesc.
• Educaţia e privită ca evoluţie de-a lungul întregii vieţi. Ea are o legătură doar tangenţială cu şcoala. Se învaţă mereu pentru viitor, progresul derulându-se cu o viteză mult mai mare decât cea a succesiunii generaţiilor. Reciclarea anticipează progresul.
• Utilizarea strict instrumentală a unor mijloace tehnice adecvate. Dascălul uman, relaţiile dascăl-elev sunt de neinlocuit.
• Dascălul învaţă şi el de la elevi. Reciprocitatea învăţării.

Soluţia rezolvării problemelor actuale trebuie să vină nu numai din partea educaţiei instituţionalizate. Astăzi, obiectivele educaţiei şi procesele educative sunt atât de complexe încât numai o concentrare a eforturilor întreprinse de mai multe instituţii, concretizată în ceea ce unii au numit „cetatea educativă", prin „redistribuirea" învăţământului către mai mulţi factori, ar putea crea acţiuni ale căror rezultate sa fie mulţumitoare, încât, o restructurare a atribuţiilor diferitelor compartimente ale socialului, cu privire la cerinţele educative, pare a fi de bun augur. Desigur că această restructurare este dificilă, problematică, şi presupune, cum sugerează unii analişti, o regândire şi o corelare mai adâncă a politicilor şcolare, culturale, economice şi sociale la nivelul ansamblului societăţii. De pildă, nu numai că ar trebui să se accentueze mai mult valoarea „instrumentală" a educaţiei, ci şi instrumentele culturale se cer a fi reconvertite în surse educative explicite, care să modeleze şi să formeze personalitatea. Contextul cultural - şi, prin extensie, cel social - trebuie astfel dimensionat încât el însuşi să inducă influente educative directe, vizibile.

Însuşi contextul social şi cel global comportă numeroase modificări, structurale şi funcţionale. În condiţiile libertăţii de expresie, ale democratizăm vieţii sociale, ale liberei circulaţii, ale dispariţiei unor linii nete de demarcaţie (interstatale, interetnice, interconfesionale etc), educaţiei îi revin sarcini inedite şi dificile.

Programele de dezvoltare trebuie să fie elaborate ţinând cont de diversitatea culturilor şi a interacţiunilor culturale care există între populaţiile din interiorul unei ţări sau între diferite regiuni ale lumii. Aceasta presupune naşterea unei noi mentalităţi, la scara planetară, mai atentă la aspectele calitative şi umane ale dezvoltării şi la formarea unui curent de opinie conform căruia progresul trece prin educaţie şi cultură.

Personalitatea umană ar putea fi privită dintr-o nouă perspectivă, diferită de dimensiunile constitutive în care a fost descompusă prin comoditate. Perspectiva pe care o evocăm ar trebui să ţină cont de trup, minte, inimă şi suflet, diversitate în unitate, de aici şi necesitatea de a arăta că toate acestea compun şi recompun personalitatea.

Trupul, fie masculin, fie feminin, vorbeşte limba lui, are gramatica lui. Antonio Raspanti observa despre bucurie**:** când persoana este bucuroasă, trupul se transformă: ochii, expresia lor, mimica se schimbă; creşte fluxul de sânge către creier şi sunt activaţi neuronii specifici. Nu este întâmplător că pentru a vorbi de bucurie de cele mai multe ori se utilizează aforisme legate de corp: amuri de râs, a exploda de bucurie, a respira fericirea prin toţi porii, a râde cu lacrimi, a râde din inimă...Corpul este vehicolul bucuriei şi casa acesteia.

Dar acelaşi lucru se poate spune despre alte sentimente: tristeţe, frică, plictiseală, mânie, dezgust, gelozie, indiferenţă, invidie, antipatie...Va fi deci oportun să ştim să recunoaştem *vocea* propriului trup în diferite sirutuaţii: strângerea în stomac, un jiung în inimă, un tremur al picioarelor, un nod în gât... O dată recunoscut mesajul interior al fiecărui trup, rămâne să fie comunicat, fără a-l cântări „mi-ai dat o durere de cap" , nu este o comunicare, ci o judecată. Dar în mod real, nu există elemente obiective care să permită un asemenea diagnostic: cine ştie ce alţi factori puteau provoca *această* durere de cap? Mult mai corect ar fi după regurile comunicării să spunem: „mă doare capul". Oricine este responsabil de ceea ce face şi cum decide să o facă. A-i învinovăţi pe alţii sau destinul pentru propria reacţie emotivă este cel mult o interpretare , nu totdeauna de susţinut şi nu extensibilă la orice situaţie.

Corpul este dotat cu nişte canale receptoare care leagă exteriorul de mtenor:simţurile. Prin acestea, senzaţiile (care sunt doar acţiunile simţurilor) ajung la eu-1 interior. Odată ajunse la interior sunt triate (oare trierea este operată de spirit sau de eu-1 interior?) în diverse direcţii sau trimise la diverse destinaţii: către minte fiindcă gândeşte, elaboreză concepte; către inimă fiindcă palpită, simte se emoţonează, se pasionează; către suflet fiindcă vibrează, doreşte, hotărăşte, se lasă pătruns de mister. Deci spiritul interior reflectă în oglinda minţii gândurile, în oglinda inimii sentimentele şi emoţiile, iar în cea a sufletului dorinţele arzătoare legate de sensul vieţii.

A dialoga înseamnă înainte de orice, a distinge gândirea de emoţie, ideea de vibraţie emotivă, dorinţa religioasă de sentiment. Deşi ne servim de cap pentru a înţelege inima şi sufletul, nu înseamnă că inima şi sufletul trebuie subevaluate, nici că trebuie presupus de la sine că mecanismul lor de funcţionare este „raţional". Este suficient să ne gândim la cât există încă pentru a fi descoperit în aceste medii misterioase şi fascinante ale vieţii interioare. Acestea sunt de ajuns pentru a sugera o atitudine de respect şi umilinţă în abordarea lumii raţionale, emotive sau religioase a partenerului. Respect şi umilinţă plecând de la sine însuşi.

Mintea este locul elaborării gândirilor, interpretărilor, subpoziţiilor, intuiţiilor, raţonamentelor (inteligenţa), ca şi al alegerilor umane, al deciziilor, al opţiunilor (voinţa). A dialoga ştiind acest lucru înseamnă a recunoaşte marea varietate a modurilor de a gândi, a ritmurilor inteligenţei, a raţionalităţii. A recunoaşte înseamnă a primi această diversitate ca pe o bogăţie.

Inima este locul de elaborare a sentimentelor, a emoţiilor. Inima (sau după cum spune psihologia „pântecul", iar după vechea ştiinţă biblică „viscerele") este capabilă de tot: de a-i fi

frică de un telefon, sau de a-1 dori (deşi sunetul este acelaşi), de a fi iritat pentru un lucru de nimic sau de a se bucura de acesta, de a simţi tristeţe pentru o viaţă ce se termină sau seninătate pentru a o şti ajunsă la un final liniştit. A recunoaşte imprevizibilitatea acestor sentimente şi intensitatea lor mutuală este premisa indispensabilă entru comunicarea reciprocă.

Sufletul este locul secret al elaborării sensului vieţii. Vârful acestei elaborări este acceptarea misterului vieţii ca având sens, deşi nu se înţeleg raţional toate faţetele.Tocmai în acest spaţiu multe dialoguri se prăbuşesc, întrucât protagonistă a dialogului este persoana în integralitatea sa de trup, minte, inimă şi suflet. Dar, în afara acestei „structuri de bază" există factori de diversitate ce intră în joc, în dialog: sexualitatea, educaţia familială mai mult sau mai puţin asimilată sau refuzată, mediul social şi caracterul personal înţeles ca alegere liberă a relaţiei lor. Este uşor de a recunoaşte diversitatea evidentă a tuturor acestor factori, dar este uşor de a constata, în realitatea vieţii, cum aceştia se pot transforma. Atât în subiect de confruntare cât şi în motive de „întâlnire".

A se naşte bărbat sau femeie şi a se simţi astfel nu este acelaşi lucru. A se naşte într-o familie sau alta nu este acelaşi lucru: se acceptă acum „deranjamentele de personalitate" sau influxurile negative ocazionate de abordări educative discutabile. A se naşte şi a se dezvolta într-un mediu cultural sau în altul, nu este de neglijat pentru libertatea de a-şi conduce propria viaţă cu o alegere liberă a voinţei. Este vorba despre caracter. Atâţia cercetători s-au înfruntat pe acestă temă şi au ajuns la o concluzie: chiar dacă şi caracterul rămâne structurar acelaşi, sunt totuşi posibile modificări „funcţionale" plecând de la recunoaşterea caracteristicii structurale de bază. Se vorbeşte despre caracter coleric, nervos, sanguin, sentimental, amorf, pasional, flegmatic, apatic, dar trebuie spus că nu în orice situaţie prevaleză caracteristica dominantă. De aici necesitatea unei autoobservaţii finalizată de o gestionare corectă a personalităţii fiecăruia.

Concluzii

În general, profesorul însuşi, cel care formează şi dezvoltă personalităţi umane, trebuie mai întâi sensibilizat şi pregătit pentru a imprima nevoia de a se educa continuu. El se va comporta la orele sale ca un model de (auto)educaţie pentru elevii săi, într-un anumit sens profesorul devine un ”coleg de învăţare”, alături de copii pe care (şi cu care) îi educă.

Trebuie demitizate prejudecăţi mai vechi privind atotcunoaşterea sau infailibilitatea cognitivă a dascălilor. Cadrele didactice însele vor ”coborî” de pe soclurile pe care s-au aşezat, cu sau fără voia lor, cu precauţie şi sinceritate, căutând împreună cu elevii, soluţii, rezolvări, adevăruri ca pentru prima dată sau chiar pentru prima dată. Trebuie să avem iniţiativa de a ne etala adevărata faţă (căci sinceritatea şi inocenţa pot cuceri) şi curajul de a ne coborî singuri din poziţia în care am fost fixaţi. Se ştie – de pildă – că Sfântul Augustin, în calitate de pedagog, recomandă învăţătorilor să facă din fiecare curs o creaţie, o reîncepere a cunoaşterii alături de elevi, căci ”cu cât

suntem mai uniţi sufleteşte cu elevii noştri, cu atât şi nouă ni se prefac lucrurile vechi în lucruri noi".

Educaţia alimentează şi potenţează acea disponibilitate neţărmurită a individului de a cunoaşte mai mult şi mai bine, de a se încrede în forţele proprii pentru a învăţa şi a cerceta, de a se înscrie pe un traseu existenţial mereu nou, care are la orizont un nou început. Căci educaţia (prin şcoală) nu e decât o iniţiere, un debut, un ajutor pentru autoajutor, o etapă în devenirea personalităţii umane.

BIBLIOGRAFIE:

Anderson Benedict, Comunităţi imaginate. Reflecţii asupra originii şi răspândirii naţionalismului, Ed. Integral, Bucureşti, 2000
Bontaş loan- Pedagogie, Ed All 1994
Marcel Gabriel, L'uomo contra l'umano, Roma, 1963
Martelet, L'existence humaine et l'amour, Editura Desclee, Paris, 1969
Nicola loan, Tratat de pedagogie şcolară. Editura Aramis, 2003
Parekh Bhikhu, Religion and Public Life, in Tanq Modood (ed). Church, State and Religious Minorities, Policy Studies Institute, 1997
Peck M.S., Voglia di bene. Editura Frassinelh, Milano, 1985
Raspanti A., Noi due per la vita, Editura Paolme, Alba. 1972
Toulet J., Faut-il tuer par amour ? L'euthanasie en question. Editura Pygmalion, Pans, 1976
Vìntami Nicolae. „EDUCAŢIA ADULTELOR", ED. PR. A Bucureşti 1998
Watson C. W., Multiculturalismi Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 2000
Ed. Margit Feischmidt, Multiculturalismul. O noua perspectivă ştiinţifică şi politică despre cultură şi identitate, în Altera, nr. 12/1999

EDUCATION AND RELIGIOUS EXPERIENCE – ELEMENTS OF THE CULTURAL AND SPIRITUAL PATRIMONY

Vasile Timiş, Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The religious education and experience may be considered as an opportunity of oneself research, knowledge of own's ideals, an occasion for spiritual fortification, the man's orientation towards the world absolute values and a way of man's completion both from the religious point of view so as intellectually, morally, aesthetically, civic and physically. Knowing ourselves, we know better the people around us, we comprehend our fellow, we understand his aspirations and we open ourselves with more dedication one to another, to live a communion life and more meaningful.
The study of beliefs, customs and habits, the knowledge and preservation of the identity values contributes substantially to the development of the human personality as well as finding some existential motivations.
The particularity and identity of a community is maintained both by the explicit values (language, political-administrative system), so as by some additional elements that characterize the respective community (religion, the patrimonial elements, the collective mentality). The cultural and spiritual climate as the basis of social processes, is sustained through the education and the religious experiences.

***Keywords**: Education, Spiritual and material patrimony, Religious experience, Spirituality, Identity*

Educaţia si experienţa religioasă pot fi considerate drept un prilej de cercetare a sinelui, de cunoaştere a propriilor idealuri, prilej de fortificare spirituală, de orientare a omului spre lumea valorilor absolute şi o cale de desăvârşire a persoanei atât din punct de vedere religios, cât şi intelectual, moral, estetic, civic, fizic. Cunoscându-ne pe noi înşine, îi cunoaştem mai bine pe cei din jur, ne cunoaştem aproapele, îi înţelegem aspiraţiile şi ne deschidem cu mai multă dăruire unii faţă de alţii, pentru a duce o viaţă de comuniune,mai plina de sens şi responsabilitate.

În contextul actual al globalizării şi internaţionalizării avem cu toţii o responsabilitate universală să conservăm, să susţinem şi să transmitem valorile şi tradiţiile tuturor culturilor pentru cei care vor urma după noi. Globalizarea, redimensionările geopolitice, identitatea naţională sunt realităţi pe care le trăim în viaţa de zi cu zi. În situaţia dată avem mai multe opţiuni: rezistăm, asumăm starea de fapt sau ne lăsăm copleşiţi. O opoziţie categorică ar echivala cu o poziţionare împotriva valului, renunţarea ar echivala cu o renegare.

Pragmatismul ne determină „să ne raportăm la binefacerile fenomenului, dar nu toţi acceptăm să plătim cu renunţarea la fundamentele spirituale, întrucât piaţa globală şi sistemul informaţional mondial nu pot suplini pierderea identităţii. Prin globalizare nu inseamnă să renunţăm la spiritul identitar, la valorile perene, să ne uniformizăm.[11] Lipsa identităţii echivalează cu o necunoaştere de sine. Fără diversitatea culturală omenirea ar fi mai săracă.

[11] Tamara Paica, *Patrimoniul intangibil românesc în contextul globalizării*, Editura Muzeului Naţional al Literaturii Române, Bucureşti, 2013, p. 11

Literatura, arta, religia, patrimoniul cultural şi valorile asumate, în ansamblul lor dau particularităţile şi identitatea unui popor.

Cultura, educaţia, experienţele religioase se constituie într-un proces de umanizare a naturii umane, dar şi într-o formă de dialog şi comuniune. Omul, în ipostaza de actor al actului cultural este creator şi receptor valori deopotrivă. Cultura şi civilizaţia reprezintă aspecte ale creaţiei umane. Atunci când o „o cultură (sufletească prin excelenţă) a atins în cele din urmă culmi de înflorire, ea se transformă sub imperiul unei fatalităţi inevitabile, în civilizaţie (materială prin excelenţă).[12]

Dacă revenim la problematica globalizării vom constata faptul că oferă oportunităţi diverse şi în domeniul cultural: intres faţă de elementele patrimoniale; conservarea şi promovarea expresiilor culturale; digitalizarea elementelor patrimoniale; promovarea creativităţii; vizibilitate şi transparenţă; sprijinirea deţinătorilor patrimoniului cultural material şi imaterial. Fenomenul globalizării ar putea aduce atingere culturilor şi valorilor patrimoniale doar în contextul unor dominări excesive create de către valorile economice.

Contextul geopolitic actual şi noua agendă de securitate impun o reconsiderare a politicilor naţionale, regionale şi internaţionale. Ian Clark propune observarea şi redefinerea a trei paliere[13]: identitar, social şi economic.

Manifestarea violentă a unor identităţi etnice poate fi văzută şi ca un răspuns la schimbările şi presiunile globalizării, presiuni care merg până a propovădui „o singură lume, un singur guvern, o singură cultură”[14]. Dar o cultură, o religie, o limbă sunt purtătoare de semnificaţii. Pierderea unei limbi echivalează cu pierderea de semnificaţie şi de sens. Pe bună dreptate George Monbiot semnala că „pe măsură ce limbile mor, pierderea concomitentă a semnificaţiei compromite capacitatea oamenilor de a-şi păstra o viaţă care să fie atât paşnică cât şi plină de sens”[15].

În mod tradiţional starea de securitate a naţiunilor era definită în mod deosebit de păstrarea integrităţii teritoriale. Schimbarea mediului de securitate conduce în mod inevitabil la o redimensionare a securităţii identitare, a responsabilităţii faţă de valorile patrimoniale. Cultura, educaţia, spiritualitatea omogenizează comunitatea şi totodată crează forme de loialitate şi solidaritate. Prin urmare „identitatea naţională este o componentă centrală a problematicii securităţii”[16].

Patrimoniul sub aspectele lui, material şi imaterial, alături de limbă, educaţie, artă şi religie, constituie un element substanţial în conturarea, definirea şi formarea comunităţilor şi comunităţilor de pe diferite meridiane. Asumarea şi promovarea identităţii naţionale „oferă o cale de securizare a sa intr-o epocă istorică dificilă”[17]. Prin securizarea unei identităţi înţelegem susţinerea, cultivarea şi promovarea unui sistem valoric asumat.

La origine conceptul de *Patrimoniu* era legat de familie, de componentele economice şi juridice ale unei comunităţi. În contemporaneitate expresia *patrimoniu istoric* desemnează

[12]Ibidem, p.14
[13]Ian Clark, „The Security State”, în Timmons Roberts (edit.), *The Globalization and Development and Global Change*, Blackwell Publishing, Oxford, 2007, p. 367
[14]Roz Weatherford,*World Peace and the Human Famyli*, Routledge, London, 1993, p.117
[15]George Monbiot, „The Collapsing Tower of Babel”, *The Guardian*, 24 aug. 1995
[16]Barry Buzan, *Popoarele, statele şi teama*, Cartier, Chişinău, trad. Vivia Săndulescu, 2000, p. 82
[17]Mălina Ciocea, *Securitatea culturală. Dilema identităţii în lumea globală*, Tritonic, Bucureşti, 2009, p. 9

„un fond menit să delecteze o comunitate lărgită la dimensiuni planetare, constituit prin acumularea continuă a unei diversităţi de obiecte care împărtăşesc apartenenţa lor comună la trecut: opere şi capodopere ale artelor frumoase, lucrări şi produse aparţinând tuturor ştiinţelor şi măiestriilor omeneşti”[18]. Orice operă de patrimoniu exprimă o asumare a unui set de valori, precum şi o anumită spiritualitate asumată şi trăită într-un moment istoric. În mod inevitabil observăm o corelare patrimoniu, spiritualitate şi religiozitate. Suportul corelativ este dat de educaţia, simţămintele, trăirile şi experienţele religioase ale unei comunităţi, educaţia fiind una dintre cele mai nobile şi mai complexe activităţi umane.

Ca manifestare socială, educaţia constituie expresia a două laturi complementare, socializarea şi individualizarea, ancorând fiinţa umană pe traiectoria ascendentă a umanizării sale. Ca activitate socială complexă „educaţia este realizată printr-un lanţ nesfârşit de acţiuni exercitate în mod conştient, sistematic şi organizat, în fiecare moment un subiect acţionând asupra unui obiect în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă şi creatoare”[19].

Astfel, pentru antichitatea greacă, esenţa educaţiei consta din realizarea *kalokagathiei* adică urmărirea într-un tandem a frumuseţii fizice şi bunătăţii sufleteşti. Socrate, unul din reprezentanţii de seamă ai lumii greceşti, consideră că pentru a deveni virtuos, omul trebuie să cunoască mai întâi binele, care nu este în afara lui, ci sălăşluieşte întru el. Filosoful invită la o permanentă cunoaştere de sine, aceasta fiind socotită drept începutul înţelepciunii şi trebuind să stea în centrul tuturor preocupărilor umane.

Un reper fundamental cu privire la educaţie îl constituie Vechiul Testament, cele mai multe sfaturi şi principii pedagogice găsindu-se în *Levitic*, *Numeri*, *Deuteronom*, *Pilde* şi *Psalmi*. Din cărţile menţionate rezultă că scopul educaţiei constă în dobândirea înţelepciunii. În concepţia vechi-testamentară om înţelept este perceputnu cel ce are multe cunoştinţe, ci mai ales cel care ştie cum să vieţuiască pentru a fi bine plăcutlui Dumnezeu.

În Noul Testament ideea de educaţie este prezentă la tot pasul. Aceasta rezultă din cuvintele Mântuitorului: *Lăsaţi copiii să vină la Mine şi nu-i opriţi, căci împărăţia cerurilor este a celor ca ei* (Matei 19, 24). Aşadar educaţia creştină are drept scop şi finaliatete dragostea de om şi de Dumnezeu, în vederea fericirii omului atât pe pământ cât şi în ceruri. Educaţia nou-testamentară o depăşeşte pe cea vetero-testamentară prin faptul că postulează dragostea faţă de toţi oamenii, inclusiv faţă de duşmani,[20] prin bunătate, sfinţeni, dreptate, şi smerenie, educaţia creştină conucând la o convertire totală la Hristos.

În epoca patristică, ideile despre educaţie sunt cuprinse în diverse tratate de educaţie generală şi specială, omilii, comentarii, catehisme, opere filosofice, poetice, polemice şi ştiinţifice.În epoca patristică era preţuită atât educaţia individuală, cât şi cea în masă. Biserica era cea care „asuma educaţia, în spirit de frăţietate şi de dragoste, proces în care personalitatea nu era anulată, ci integrată”[21] în cadrul unei comunităţi de simţire, exprimare şi vietuire.

La Sfinţii Părinţi Capadocieni (Vasile cel Mare, Grigore de Nazianz, Grigore de Nyssa), la Sfântul Ioan Gură de Aur şi Clement Alexandrinul, educaţia prin rugăciune, asceză

[18]Francoise Choaz, *Alegoria Patrimoniului*, Simetria, Bucureşti, 1998, p.1
[19]Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Aramis, Bucureşti, 2000, p. 22
[20]Ioan G. Coman, *Frumuseţileiubirii de oameniînspiritualitateapatristică*, Editura Mitropoliei Banatului, Timişoara, 1988, p. 21
[21]Ibidem, p. 24

şi conduită urmărea o înobilare sufletească. Ca mijloace de realizare a acestui tip de educaţie se recomandă printre altele şi artele precum: poezia, pictura, muzica. Primul gânditor creştin care a lăsat o lucrare de pedagogie sistematică, din care s-a hrănit tradiţia creştină privind educaţia este Clement Alexandrinul cu a sa lucrare *Pedagogul*. Conform învăţăturii sale, idealul educaţiei creştine devine înscrierea omului pe drumul către Hristos, dobândirea virtuţii prin urmarea modelului suprem, Iisus Hristos, mântuirea sufletului prin răscumpărare, dar şi prin educaţie sistematică[22]. Scopul educaţiei nu se poate împlini singur, ci prin colaborarea activă a credinciosului cu harul divin, prin experienţele şi trăirile religioase.

În viziunea Sfântului Vasile cel Mare, educarea copiilor era recomandată de timpuriu, când sufletul, fiind moale ca ceara, poate fi uşor de modelat şi format. La Sfântul Grigorie de Nazianz apare „ideea respectării particularităţilor individuale, a accesibilizării cunoştinţelor, a continuităţii învăţării", sfântul părinte apreciind că nu se cade a vorbi orice despre Dumnezeu, în orice vreme şi oricui.O importanţă deosebită i se acordă educaţiei şi de către Sfântul Ioan Gură de Aur, aceasta fiind considerată o problemă capitală a omului, „din lipsa acesteia decurgând toate relele posibile"[23]. Sfântul Ioan Gură de Aur evidenţiază rolul părinţilor, îndeosebi al mamei în efortul educativ.

Ca o încununare a întregii concepţii despre educaţie a Sfântului Ioan Gură de Aur şi, implicit, a părinţilor patristici, propunem frumoasele cuvinte ale sfântului, ca un izvor de înţelepciune şi îndreptar în vederea realizării unei educaţii corecte şi eficiente: *A educa înseamnă a cultiva curăţenia sufletească şi buna cuviinţă a copiilor şi tinerilor, a-l creşte pe copil moral şi în evlavie, a avea grijă de sufletul lui, a-i modela inteligenţa, a forma un atlet pentru Hristos, pe scurt, a te îngriji de mântuirea sufletului lui. Educaţia este asemenea unei arte: artă mai mare ca aceasta nu există, pentru că, dacă toate artele aduc un folos pentru lumea de aici, arta educaţiei se săvârşeşte în vederea accederii la lumea viitoare*[24].

De la o perioadă istorică la alta, educaţia şi-a şlefuit metodele, şi-a îmbogăţit conţinutul, însă şi-a păstrat scopul: formarea caracterului umane. Mari pedagogi din perioada modernă, majoritatea dintre ei oameni profund credincioşi, îşi întemeiază atât principiile, cât şi metodele şi mijloacele educaţiei pe criterii exclusiv moral-creştine.Astfel, pentru pedagogul ceh Jan Amos Comenius (1592-1670), scopul educaţiei era pregătirea oamenilor pentru viaţa viitoare. Formarea omului presupune, după părerea sa, dobândirea culturii, a virtuţii şi a pietăţii.Pentru filozoful şi pedagogul german I. Kant (1714-1804), scopul educaţiei este formarea caracterului moral.Fr. Herbart (1776-1841), un alt mare pedagog căruia pedagogia modernă îi datorează formularea conceptului *treptelor formale*, propune la vremea sa concentrarea tuturor materiilor de învăţământ pe baze morale.[25]I. Pestalozzi (1749-1832) pedagog elveţian şi unul dintre cei mai mari ai lumii, deosebit de ataşat principiilor evanghelice, nominalizează credinţa şi iubirea drept valori pedagogice perene. Pedagogii români, dintre care menţionăm pe G. G. Antonescu şi Simion Mehedinţi, călăuziţi de preceptele evanghelice, propun formarea caracterului moral creştin drept finalitate ideală a educaţiei.

[22] Constantin Cucoş, *Educaţia religioasă*, Polirom, Iaşi, 1999, p. 48
[23]Ibidem, p. 52
[24]Constantin Cucoş, *Pedagogie*, Polirom, Iaşi, 1996, pag. 26.
[25]Ioan Gh. Stanciu, *O istorie a pedagogiei universale şi româneşti până la 1900*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977, p. 127

Educaţia şi experienţele religioase se realizează în familie, în cadrul comunităţii religioase, precum şi în şcoală, de către părinţi, preoţi şi profesori. Există o strânsă legătură între aceşti factori educativi, conlucrarea lor determinând transmiterea valorilor religioase, culturale şi patrimomiale, totodată contribuind la formarea unor conduite. O educaţie temeinică şi durabilă este cea începută în familie, încă din fragedă copilărie, continuată în şcoală şi consolidată prin diferite activităţi ce se derulează la nivel de comunitate religioasă şi societate.

Procesele gândirii religioase precum şi unele practici spirituale se vor realiza şi contura în diferite stadii de vârstă. În Epistola către Corinteni, Sfântul Apostol Pavel spune: *Când eram copil, vorbeam ca un copil, simţeam ca un copil, judecam ca un copil; dar când m-am făcut bărbat, am lepădat cele ale copilului* (ICorinteni 13, 11). Primii ani ai copilului sunt importanţi pentru formarea religioasă ulterioară, pentruatitudinile faţă de valorile perene: binele, frumosul, adevărul, dreptatea etc.În realizarea educaţiei religioase şi a educaţiei morale nu pot fi eludate conţinuturile şi experienţele religioase. Formarea personalităţii elevilor prin acţiuni educative realizate în şcoală nu poate eluda aspectele care ţin de componenta religios-morală, de speritualitate, de valorile identitare, de rolul pe care acestea le-au avut în cadrul comunităţilor umane, de-a lungul istoriei.

Problematica educaţiei religioase şi atitudinile faţă de valorile patrimoniale constituie o provocare atât pentru lumea contemporană în general, cât şi pentru câmpul educaţiei, în special. Astfel, omul ajunge la descoperirea sau regăsirea sinelui, a propriilor trăiri afective.Avem nevoie de un sistem de valori culturale şi spirituale care ne orientează în demersurile de formare a propriei personalităţi. De aceea, dacă ne propunem ca prin demersurile noastre instructiv-educative să urmărim realizarea unei educaţii globale, integratoare, atunci este necesar ca ea să cuprindă inclusiv elemente ale educaţiei religios-morale. Idealul educaţiei religioase nu poate fi decât un ideal integralist,urmărind„cultivarea tuturor forţelor de care dispune omul ca fiinţă psihofizică, precum şi valorile ideale menite să inspire pe cele dintâi şi să le dea direcţie; cu alte cuvinte, educaţia va tinde continuu la realizarea valorilor ideale şi la idealizarea forţelor reale, deci la idealismul activ”[26].

Formarea caracterului şi a personalităţii care tinde spre împlinire şi desăvârşire constituie idealul prioritar atât al educaţiei religioase cât şi a educaţiei pentru conservarea şi promovarea patrimoniului spiritual sub toate aspectele lui. Spre acest ideal se ajunge prin scopuri care urmăresc cunoaşterea şi interiorizarea unor valori spirituale, estetice, intelectuale, care strânse laolaltă, pot garanta formarea unei mentalităţi responsabile şi a unor atitudini de respect faţă de valorile patrimoniale şi spirituale ale umanităţii în general, dar şi ale unui popor în particular. Vrednicul de pomenire Mitropolitul Bartolomeu Anania în declaraţia de presă dată cu ocazia Sfintelor sărbători de Paşti ale anului 2004, atrăgea atenţia că: *o mentalitate nu poate fi schimbată nici prin justiţie, nici prin administraţie, ci printr-un sistem educaţional de durată, care nu poate fi realizat fără apelul la religie şi cultură*[27].

[26]Constantin Cucoş, *Educaţia religioasă. Conţinut şi forme de realizare*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1996, pag. 112-113

[27] Î.P.S. BARTOLOMEU al Clujului, *Declaraţie de presă,* SfintelePaşti, Cluj-Napoca, 2004,www.arhiepiscopia-ort-cluj.ro

Iată câteva motive pentru care considerăm că educaţiei religioase şi educaţiei pentru patrimoniu trebuie să li se acorde un loc însemnat în cadrul sistemului nostru educaţional, aceasta cu atât mai mult cu cât trebuie să conştientizăm cu toţii că adevăratele soluţii pentru problemele unei societăţi nu pot fi descoperite fără regenerarea morală şi mai ales fără o educaţie responsabilă. Cea mai regretabilă formă de degradare a unor valori spirituale o constituie în fapt necunoaşterea lor.

Un rol covârşitor în educarea moral-religioasă a copiilor, precum şi formarea atitudinilor de respect faţă de valorile patrimoniale şi identitare îl constituie mediul familial. Multe dintre actele comportamentului religios se formează prin contaminare, prin observarea şi imitarea a ceea ce fac părinţii în familie şi societate. Prin participarea la cult, prin vizitarea unor muzee şi monumente, printr-o atitudine pozitivă faţă de fenomenul artidtic în general, se fixează şi primele percepţii subliminale, care conduc la un anumit tip de comportamentşi la anumite atituni afective.

Aceste atitudini se imprimă profund în inconştient şi influenţează activităţile noastre conştiente din fiecare moment. Experienţele religioase, viaţa în Hristos- într-o perspectivă creştină-, nu sunt un simplu refugiu pentru neştiutori şi neputincioşi, ci dimpotrivă "în cel mai autentic înţeles, viaţa duhovnicească este o alternativă dinamică şi plenară de existenţă, un mod sănătos şi viguros de a gândi şi acţiona, într-o perspectivă optimistă, entuziastă şi de pace sufletească"[28]. Experienţele spirituale nu trebuie concepute doar ca un mod de reprimare a pornirilor, ci ca izvorul unor împliniri.

Concluzionăm prin a semnala faptul că mai nou instituţiile naţionale şi internaţionale recurg la o regândire a conceptelor de cultură, patrimoniu şi spiritualitate. Declaraţia UNESCO de la Fribourg, din 7 mai 2007, rezultat al muncii unui grup de cercetători din mediul universitar şi al societăţii civile propune o redefinire a noţiunii de cultură şi spiritualitate pornind de la individ şi de la drepturile acestuia într-o societate. Termenul de *cultură* acoperă valorile, credinţele, convingerile, cunoştinţele şi artele, limbile, tradiţiile, instituţiile şi modurile de viaţă prin care o persoană sau un grup îşi exprimă umanitatea şi semnificaţiile pe care le dă propriei existenţe şi dezvoltării sale.

Hotărârea Guvernului României nr.90 din 2010 privind organizarea şi funcţionarea ministerului culturii, are în vedere următoarele caracteristici principale:

- sectorul cultural este un factor important înprocesul de dezvoltare durabilă, oferind modele economice bazate pe resursele culturale, tangibile şi intangibile;
- sectorul culturii este un instrument important de creştere economică într-o economie globală, bazată pe servicii şi pe monetizarea drepturilor de proprietate intelectuală;
- sectorul culturii este un instrument important pentru coeziunea socială şi este un factor de dezvoltare socială şi comunitară, contribuind la eliminarea tensiunilor şi excluziunii sociale prin dialogul intercultural şi promovarea diversităţii culturale;
- cultura este expresia identităţii (individuale, de grup, regionale, naţionale etc.) şi, în egală măsură, a diversităţii şi diferenţei, valori esenţiale şi drepturi fundamentale într-o societate modernă;

[28]Eugen JURCĂ, *Experienţa duhovnicească şi cultivarea puterilor sufleteşti. Contribuţii de metodologie şi pedagogie creştină*, Marineasa, Timişoara, 2001, p 12

- resursele culturale reprezintă un instrument important în procesele de regenerare şi revitalizare urbană, întru-cât ele constituie o parte esenţială a modului de viaţă al persoanelorşi al societăţilor;
- cultura este un instrument esenţial în furnizarea serviciilor educaţionale, prin dezvoltarea creativităţii şi abordării inovatoare la toate categorii de vârstă.

Totodată Ministerul Culturii recunoaşte şi susţine în mod explicit legătura dintre drepturile culturale şi principiile care-i guvernează întreaga activitate, precizând în însuşi actele normative ce-i stabilesc organizarea şi funcţionarea (Hotărârea Guvernului nr. 90/2010). Art. 3 prevede explicit că Ministerul Culturii îşi desfăşoară activitatea pe baza următoarelor principii fundamentale:

- creaţia culturală este domeniul privilegiat al libertăţii de exprimare, fiind o sursă a progresului uman;
- susţinerea şi promovarea drepturilor culturale fundamentale ale tuturor cetăţenilor: acces la cultură şi participare la viaţa culturală, în interdependenţa şi relaţia acestora cu celelalte drepturi fundamentale;
- susţinerea, respectarea şi protejarea dreptului la diversitate culturală, religioasă şi lingvistică, recunoscut ca atare de Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene;
- protejarea şi respectul identităţilor culturale, a tradiţiilorşi a moştenirii culturale, a patrimoniului material şi immaterial.

Nutrim convingerea că studiul credinţelor, datinilor şi obiceiurilor, cunoaşterea si conservarea valorilor identitare contribuie substanţial la dezvoltarea personalităţii umane, precum si la găsirea unor motivaţii existenţiale.Particularitatea şi identitatea unei comunităţi este intreţinută atât de valorile explicite (limbă, sistem politico-administrativ), dar şi prin unele elemente suplimentare care caracterizează comunitatea respectivă (religia, elementele patrimoniale, mentalul colectiv). Climatul cultural şi spiritual, ca bază a proceselor sociale, este susţinut şi prin asumarea moştenirii patrimoniale, prin educaţia si experienţele religioase.

BIBLIOGRAFIE:

Buzan, Barry, *Popoarele, statele şi teama*, Cartier, Chişinău, trad. Vivia Săndulescu, 2000
Choaz, Francoise, *Alegoria Patrimoniului*, Simetria, Bucureşti, 1998
Ciocea, Mălina, *Securitatea culturală. Dilema identităţii în lumea globală*, Tritonic, Bucureşti, 2009
Clark, Ian, „The Security State", în Timmons Roberts (edit.), *The Globalization and Development and Global Change*, Blackwell Publishing, Oxford, 2007
Coman,Ioan G.,*Frumuseţileiubirii de oameniînspiritualitateapatristică*, EdituraMitropolieiBanatului, Timişoara, 1988
Cucoş, Constantin, *Educaţia religioasă*, Polirom, Iaşi, 1999
Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Polirom, Iaşi, 1996

Cucoş,Constantin,*Educaţia religioasă. Conţinut şi forme de realizare*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1996
Eugen JURCĂ, *Experienţa duhovnicească şi cultivarea puterilor sufleteşti. Contribuţii de metodologie şi pedagogie creştină*, Marineasa, Timişoara, 2001
Î.P.S. BARTOLOMEU al Clujului, *Declaraţie de presă,* Sfintele Paşti, Cluj-Napoca, 2004,www.arhiepiscopia-ort-cluj.ro
Monbiot,George, „The Collapsing Tower of Babel", *The Guardian*, 24 aug. 1995
Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogieşcolară*, EdituraAramis, Bucureşti, 2000
Paica, Tamara, *Patrimoniulintangibilromânescîncontextulglobalizării*, EdituraMuzeuluiNaţional al LiteraturiiRomâne, Bucureşti, 2013
Stanciu, Ioan Gh.,*O istorie a pedagogiei universale şi româneşti până la 1900*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977
Weatherford,Roz, *World Peace and the Human Famyli*, Routledge, London, 1993

SOCIO-CULTURAL TRAITS OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF HELPERS

Enikő Albert-Lőrincz, Prof., PhD, Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca,
Albert-Lőrincz Márton, Assoc. Prof., PhD, Sapientia University of Tîrgu Mureş

Abstract: In this paper, we shall present the results of an empirical study performed among students attending Babeş-Bolyai University's Social Work Faculty in Cluj-Napoca and the Eszterházy Károly College's Social Pedagogy Faculty in Eger. The central question of the study is the extent to which caregiver (helper) students incorporate into their professional practice the values and health care practices of the local community in which they had grown up and gotten socialized.
Motivational background: we would like to call attention to the fact that the vocational self must incorporate the value system of the community in which the professional had been socialized and in which they operate. Recognizing this could increase professional success, especially in the case of caregiver professionals (in our case, social workers and social pedagogues).
We hypothesize that the underlying values of the community are being incorporated by the students to a small degree throughout developing their professional profile and vocational self. Our results show that 24.7% of the respondents do not make use of resources inherent in the community.

Keywords: professional identity, students, professional practice, motivational background

Introductory remarks

Degrees obtained in the course of formal training play the crucial role in the conventional definition of professional identity. When a work position is announced, it will primarily be the documents certifying graduation from a school that are analyzed when assessing suitability, and if these correspond to the profile of the position, only professional skill will be insisted upon, which is embodied by the years spent and functions attended to in different positions. From these data, it is of course possible to speculate on the professional profile of the person in question, as well as the nature of other formal or informal factors besides academic training that have shaped the development of the professional self, but we cannot obtain a full picture of the particulars of the person's professional socialization.

Beside formal education, the socio-cultural environment in which the professional operates, as well as their own community of origin as a background for socialization can play an important part in developing the retention of the professional role, the professional career and the integrated professional socialization. By way of this paper, we would like to call attention to the fact that the vocational self incorporates the value system of the community in which the professional had been socialized, and recognizing this can increase professional success, especially in the case of helpers.

Theoretical background

Ethnographic and anthropological field studies performed at the beginning of the last century – prominent figures of which were Dimitrie Gusti (1880-1955), Petre Andrei (1891-1940) and Venczel József (1913-1972) – have not only called attention to the identity-defining role of the geographical and cultural environment, but also to the fact that community cohesion has an organizational role on an intra- and interpersonal level as well. It

became necessary to notice that in local societies, psychological representation, behavior, verbal and non-verbal communication, the control of norms and sanctions have unique forms of manifestation that affect the individual. In ethnically homogeneous communities, all of these exist as collective representations, and are embodied in the "cultural performance" of everyday life (Niedermüller 1989).

In the last third of the last century, there was a resurgence of ethnics-related research into local communities. Results of studies point to the fact that powers inherent in local societal groups genuinely function (Hunter, A. 1974, Sumner, W. G. 1978, Garfinkel 1984, van den Berghe 1981, Heritage 1984, S. Rokkan – D.W. Urwin 1984, Fife 2005, Gy. Jánosi 1986, P. Niedermüller 1989.), and if these are not taken into consideration during the analysis of the vocational self, we disregard important resources.

Harold Garfinkel (1984, quoted by Giddens 2003) has developed so-called ethnomethodology, which essentially examines interpreted behavior or communication in a societal context. According to Adams (2012), "Ethnographic methods fall into the broader category of qualitative methodologies and are aimed at understanding cultural practices, human beliefs and behaviors, and sociocultural changes over time" (Adams 2012, 339).

The work of Garfinkel (quoted by Giddens 2003) – despite the fact that it pertains to methods of interpreting everyday acts of communication – shows a path to discovering "folk" values, and encourages us to regard societal context as a factor which shapes professional identity in helper vocations.

New inter-disciplines have appeared in the wake of ethno-studies. From among these, I would like to point out ethnopsychoanalysis (ethno-psychiatry), not only because György Dobó – who has become well-known under the name George(s) Devereux –, born in the Banat region in Romania, was its creator, but because "its theoretical and methodological consequences may have an enlightening significance not only for smaller areas of expertise but for social sciences in general" (Erős 2008, 3.).

Based on the perceptional foundations of ethnopsychoanalysis, we believe that helper work can also be approached in an ethnopsychological dimension as well. The environment in which their personality has developed been shaped is important from the standpoint of both the helper professional – whose value system comprises the effects of their original community – as well as that of the client. We could broach new horizons in discovering the causes of behavioral deviations, and later on in treatments as well if we analyze the client within the system of healing traditions characteristic of their own cultural group. Jozef Vyrost and Alena Zelova (1988) define ethno-psychology as the middle discipline of "ethnically determined and psychologically regulated behavior" which examines and assesses the psychological and sociological traits of ethnic communities such as behavior, "establishing contact, verbal manifestations, self-assessment, value scales of values, prejudices, stereotypes [...]" (Vyrost and Zelova 1988, quoted by Somos 1990, 1.). Ethno-sociology examines the contents of folk culture and folk sources in order to highlight social phenomena. During our research, we have endeavored to reveal "folk and communal sources" which, if recognized, could make the work of the helper more efficient.

Our research concerning the professional identity of helpers

2.1.Preemptive research and the timeliness of the present study

During a previous study (Albert-Lőrincz and Albert-Lőrincz 2009), we have come to the realization that it is vital values (the desire for a problem-free, pleasant, healthy and joyful life) that have a guiding role in the motivational structure of graduate helper students and helpers at the beginning of their career. Needs are directed more towards the outside world (adequate environment, the need for good ambiance, recognition, usefulness and freedom). The sense of abandonment, of respect and that of an inferiority complex are what define social acclimatization and the adoption of the professional role. The factors brought to light reveal that the helpers examined are fairly defenseless before their environment, since the fulfillment of their above-mentioned needs depends on mostly exterior factors and the social environment. Inner resources and rounding out their personality using internal efforts are left in the background.

In another one of our studies (Albert-Lőrincz E. et al., 2004), we have found that it is difficult for teachers at the beginning of their careers to bear the high expectations they are faced with; they feel this is overwhelming. Among these expectations, we find the burden of time, creating school morale, conforming to requirements, managing behavior issues, managing the organizational issues of education as well as that of school life. In this case, too, acclimatization is fraught with tension.

The studies mentioned above signal the difficulties with professional acclimatization as well as the need for a paradigm shift with regard to the career building and professional integration processes of helper professionals. The first step of this process would be for the caregiver to examine and become aware of the elements of their own identity, because these are important parts of the professional self. Professional identity is determined by motivation, goals, needs, the emotions connected to practicing the profession, and cognition. All of these develop in the spirit of local communities, and can be defined as the aspect of personality development that shows how a person expresses themselves and becomes accomplished through their profession as a member of a given community. The conscious facilitation of professional socialization is especially important in the case of professionals where their own personality serves as a working tool. Endowing their personalities with resources suggests itself as necessary for them. From among resources, we will emphasize the role of community resources in our current research.

The study analyzed in this paper was performed between October 1, 2013 and February 28, 2014. The focus of our interest is the examination of the developing professional identity. The study was performed in two locations: the Babeş-Bolyai University's Sociology and Social Work Faculty in Cluj-Napoca as well as the Eszterházy Károly College's Teacher Training and Knowledge Technology Faculty in Eger. We have included graduate students in the inquest.

We have used two types of methods during the study: a traditional survey by questionnaire suited to quantitative analysis, which we have supplemented by a projective technique (asking for symbols).

All graduating students who were in training had participated in the survey, 85 persons in all; 32.9% study at the Cluj-Napoca Social Work specialization, while 67.1% study at the Eger Social Pedagogy specialization. 83.5% of participants were female, 15.3% were male,

and 1.2% (N=1) did not answer. Of these, 25% from Cluj-Napoca were male, 75% female; 89.48% from Eger were female and 10.52% were male. In both departments, the proportion of genders was strongly biased towards females. 5.88% of respondents are married, 3.53% live in domestic partnerships, 43.53% live in relationships, 45.88% are single, and 1.16% did not answer this question. Married and single persons all came from the Cluj-Napoca sample. Relationships are more characteristic in the Eger sample. 75.3 of respondents are only studying, 4.71% work under an indeterminate length employment contract in addition to studying, 2.35% work under a fixed-term employment contract in addition to attending university, 1.18% work as executives in their profession despite their student status, another 1.18% are independent entrepreneurs, 3.53% indicated the response *other* (e.g., seasonal work) and 9.41% did not answer this question. It can be seen that among Cluj-Napoca students, working in addition to studying is more common than in the case of Eger students.

2.2. The traits of professional identity and those of the relationship towards the profession

With the help of the questionnaire, we have examined *the extent to which they were content with their chosen course of life* based on the experience gained during practicing the profession and what they judge their career models to be like. The justification of the question is supported by the fact that serious practical training takes place at both universities, and within this, they place much emphasis on working with clients, so that students can experience as early as their university years to what extent they can manage in their chosen profession, and they can form an opinion about how they experience their vocation.

By comparing the answers given to the questions, we have managed to highlight the satisfaction with profession and career. We shall only address here the questions that have shown significant differences between the two samples. We were surprised by the fact that career satisfaction is much higher in Cluj-Napoca students. With regard to the elements of career satisfaction, we have obtained the following significance indexes: satisfaction with the professional and content part of the work ($p=0.043$); satisfaction with the personal circumstances of the work ($p=0.049$); in the relationship with colleagues ($p=0.023$); with the mood specific to the community of employees ($p=0.012$); with the fulfillment of promises made when the position was advertised ($p=0.019$); as well as the extent to which work can be reconciled with having children ($p=0.037$). More investigation is needed to clear up these differences, because we hypothesize that they are more indicative of the graduates' attitude than the objective situation and the actual circumstances of the work. (If an outside observer were to take a visit to social institutions belonging to the districts of Eger and Cluj-Napoca, these opinions would not seem justified to them). We also know that there is no significant difference between Eger and Cluj-Napoca in assessing preparation; students in Eger are more content with the basic training they receive, but Cluj-Napoca students produced higher values with regard to the disposition towards life, the sense of perspective, the satisfaction with life, i.e., they are more content. We hypothesize that higher career satisfaction is connected to these positive emotions and the outlook on life.

To the question, *what sorts of difficulties do you perceive* currently with regard to career choice, they answered the following (in order of frequency): low wages, finding a position,

the low recognition of the profession, great responsibility, high exertion, time pressure, tasks additional to the responsibilities entailed by the position. Misgivings about the future on the part of the populations from both countries are equivalent.

We have used a qualitative method, *symbol analysis*, in order to analyze professional identity. We believe that experiencing the profession expressed in symbols is better at revealing the cognitive and affective elements of the attitude towards the profession. This conception is supported by Jacobi's (1999) research. In her opinion, grasping ideas with the aid of symbols offers an added benefit compared to the rational formulation of the attitude, since "the symbol is a sort of mediator between the incompatibilities of conscious and unconscious, the hidden and the manifest, and it is never exclusively abstract or concrete, real or unreal, rational or irrational. It is always both, since it belongs to the transient realm of subtle reality, which in itself has expressive power" (Jacobi 1999). The justification of using symbol analysis is that learning the profession – and later practicing it as well – is followed by a process which is realized in images as well, which help in assuming a role and in understanding the roles, expectations and behavior of others as well. The basis for the role of professional is a representation that comprises units of experience and happenings condensed into images. These always carry within themselves the specific traits of the local community where the person lives. We hypothesize that there could be a difference between the answers of the students from Eger and Cluj-Napoca.

We have asked graduate students to find a symbol which encompasses all that this profession means to them based on their disposition towards their profession (what they know about it and the way they experienced in the fieldwork they had done so far), and to justify their choices.

We analyzed the symbols and justifications received from several angles: actual meaning, emotional content, direction (timescales for work-client-self), dynamics (static, dynamic), level of involvement, level of abstraction (proximity-remoteness), etc.

Of the symbols most used by the Eger students, the top three are "smile", "heart" and "sun". Of the symbols used by the Cluj-Napoca students, the foremost are "hand", "love" and "smile". Those from Eger describe the profession more with gestures and elements from nature, while those from Transylvania use more symbols that refer to interaction, are more dynamic and have a deeper emotional content. This attitude could indicate the emotional state of the students, and could also be linked to their outlooks on life and their sense of perspective. In the case of the Transylvanian students, it can be assumed that the dynamics of the images and the attitude that suggests activity is due to a higher level of satisfaction. What poses danger in both samples is the strong emotional content of the symbols and the high level of idealization. These could lead to accelerated emotional burnout and possibly abandoned careers.

We can conclude that in both samples, the professional self must be consciously cultivated, the need for development must be strengthened and the level of training must be increased so that the challenges of the field do not cause disappointment to young helpers or that they are not dissuaded from their careers, also ensuring that our graduates will not be without means when faced with the difficulties anticipated. This can be assisted by deep involvement in and connection with the community.

2.3.Community values as resources for the helper

We had not assumed too much awareness with regard to recognizing the personality-shaping effects of the community, but we also had not anticipated the great extent of the shortcomings in this area. To the question, *do you use the traditions of protecting health in the community where you work?* –, 47.1% of respondents did not give an answer. In a later stage of the study, in focus groups, we asked what the reason was for the frequent non-answer. They answered that they did not quite understand the question and did not know what to think with regard to the traditions of protecting health in the community. We were surprised that it was unclear for the graduates what traditions they could incorporate into their work with clients. 28.2% said that they make use of community values and consider the mindset, customs and religion of the local community in question. 50% of the Cluj-Napoca sample and 17.5% of the Eger sample utilize the health protection traditions of the community in which they work. There is significant difference between the two samples in this respect. On average, 24.7% of respondents do not avail themselves of utilizing community resources, 21.4% of Cluj-Napoca and 26.3% of Eger students in helper training.

We were also interested in the extent to which graduate students are aware of the fact that their personality, if viewed as a tool in their work, carries professional resources. The question was, "*Did you bring any customs or values with you from the community where you grew up that could serve as a resource in your work?"*In this case, the responses were more reassuring: 58.3% answered “yes”, 15.5% answered “no”, and the rate of those not answering was 26.2%. We believe that during training, special care must be taken in order for students to become aware of their roots, so that the values they had absorbed in early socialization are not lost, that the value system they brought with them is a living reality, and that they use this as a resource, all the while respecting the customs and values of the client. The subsequent distribution of the answers is as follows: 75% of the Transylvanians answered “yes”, while only half of the Hungarians did so; the rate of negative answers is 15.5%, and in this there is no significant difference between the two populations (Cluj-Napoca 17.9%, Eger 14.3%).
To the question, "*To what extent do the values and customs of the community where you currently do fieldwork correspond to those of where you grew up?",*the following categories of answers developed: “they correspond in certain aspects”, 8.3%, “they correspond”, 27.4%, “they do not correspond”, 15.5%, and no answer from 48.8%.

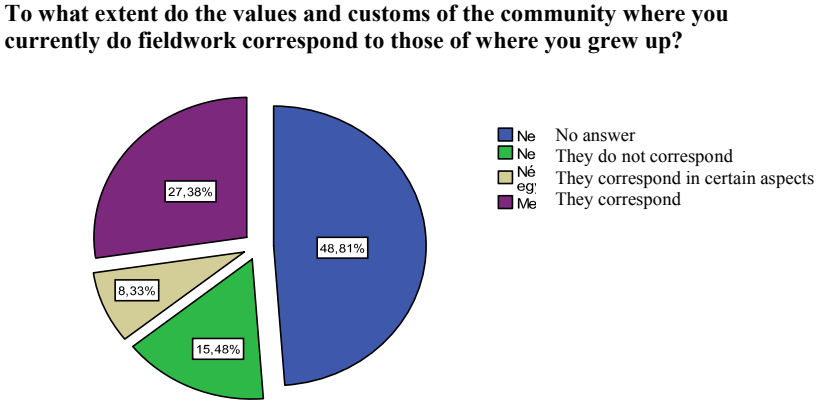

To what extent do the values and customs of the community where you currently do fieldwork correspond to those of where you grew up?
27,38%
48,81%
8,33%
15,48%
Ne No answer
Ne They do not correspond
Né They correspond in certain aspects
Me They correspond

Fig. 2. *The correspondence between the customs and value scales of the place of origin and the current work environment (where they do their fieldwork) of helpers*

32.1% of non-responders (48.8% of the sample) are from Cluj-Napoca and 57.1% are from Eger. Calculated to the whole of the sample, the customs of the place of birth and those of the community where they currently live do not correspond in 15.5% of the cases. In this instance, there is no significant difference between the two samples. In the case of correspondence, the proportion of those from Cluj-Napoca is significantly higher (46.4%) compared to those from Eger (17.9%).

Examples for differences: “value judgments are different in the community of origin”; “the lifestyle and the cycle of life are different”; “the two communities differ in their schedules”; “my family has less of a social attitude”; “people at home are more conservative and not so accepting and helpful”; “home is a smaller, more close community, where everybody pays much more attention to each other, everyone greets each other”; “in my current community, people keep in touch via the Internet, relationships are more relaxed, people do not go to church, they swear, they are more aggressive”; etc.

Similarities: “learning and morality is important”; “searching for the meaning of life in faith”; “helpfulness, they help each other”; “they neglect the will of the community”; “the generation gap: today’s 18-year-olds are more worldly, more apathetic, they do not communicate, they have become disillusioned with solving day-to-day problems, they are prone to depression, dysfunctional behavior is common within the family”; “during fieldwork, they pay attention to me, they support me, we work alongside just like at home”; “I work with the elderly, they subscribe to the same values as my grandparents”; “children are important, there is a correspondence in the principles of life: the weak must be helped, important values when caring for the disabled are love, appreciation, care, protecting, helping and being fond of the individual”; “the most important is the love of and the trust in God”.

Experience shows that after finishing university training, many will not go on to work in their birthplaces. We believed it was justified to ask, "*Are there any advantages in a helper professional working in the community they grew up in?"*In this question, the opinions of the students from both university centers are very similar. The distribution of answers is: no answer from 14.8%, “yes” from 48.1%, “no” from 16.0% and “yes and no” from 21.0%.

In order to better understand the feelings of the two populations examined towards the profession, we also asked with what target groups they had come into contact during their fieldwork. The next figure illustrates the overall picture pertaining to the total population.

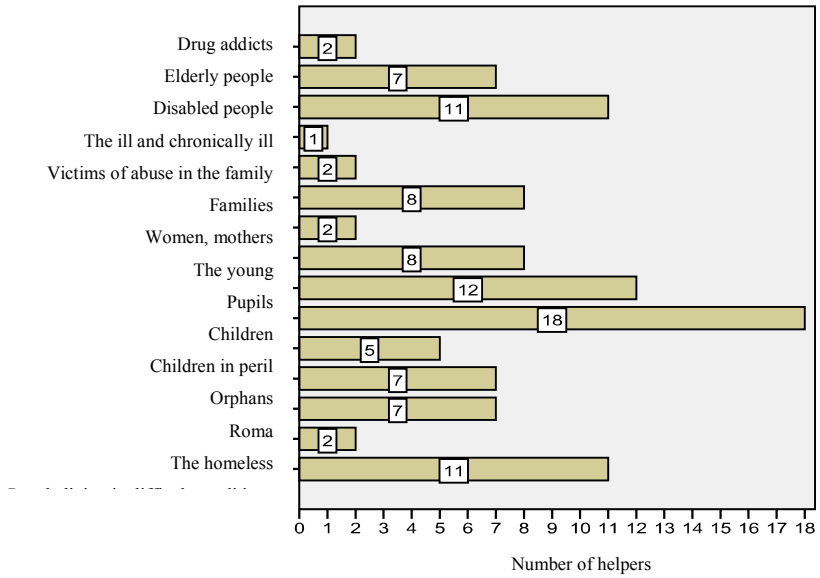


Fig. 3.*The target groups of fieldwork*

In both study locations, the students worked mostly with children and those living in difficult conditions, as well as disabled persons; thus, they formed their opinions presented in the study based on this context.

In the following, we were interested how they experience their own living conditions.

Overall assessment:

The main goal of the study was to compare the idiosyncrasies in the identities of Cluj-Napoca and Eger students undergoing helper training and to examine the extent to which community value systems and customs are present on an emotional-motivational level in the professional self. It is our conviction that the development of the professional self is influenced by the resources inherent in local communities. The value reserves of the community social and cultural milieu supplement the development of personality, and significantly influence the professional profile and professional self-expression of the helper professional.

In our research, we have found that:

- the professional identity of Hungarian and Transylvanian helper professionals as well as their attitude towards the profession have unique defining traits;
- students preparing for the profession of helper are not sufficiently aware of the fact that the community in which they have been socialized has implanted values into their personality; they do not recognize that the community values they carry may be used as resources in their work as helpers; and at the same time, they can and should rely on the resources of the community they work in.

The conscious facilitation of professional socialization is especially important in professions where one's own personality serves as a working tool. The development of professional identity cannot be regarded as a spontaneous process; the future caregiver professionals must be made aware of its taking shape/molding. The first step of the process

would be for the caregiver to examine and become aware of the elements of their own identity as well as those of the community, because these are important parts of the professional self.

Acknowledgement

The writing of this paper has been assisted via the 2013 research scholarship granted by the Balassi Institute.

BIBLIOGRAPHY:

ADAMS, K.M., 2012: Ethnographic methods.In *Handbook Of Research Methods In Tourism Quantitative and Qualitative Approaches*(eds. L. Dwyer , A. Gill , N. Seetaram), pp. 330-351:,
http://www.luc.edu/media/lucedu/anthropology/pdfs/Adams.Ethno%20Methods%202012.pdf (letöltve: 2014.09.17.)

ALBERT-LŐRINCZ Enikő–ALBERT-LŐRINCZ Márton, 2009: Developing the Mental Image of Profession: a Basic Condition for Professional Development and Creativity. *BuletinulInstitutuluiPedagogic Iaşi*, Tomul LV, (LIX), Fasc. Ştiinţe Socio-Umane, nr. 3/4, 11–25.

ALBERT-LŐRINCZ E., ALBERT-LŐRINCZ M, CSIBI S., CSIBI M., 2004: Egészségmagatartás-vizsgálat szimbólumelemzés módszerével segítő szakmában képződő egyetemi hallgatók körében. In Albert-Lőrincz M. (szerk.): *Az egészség társadalmi értéke. Pszicho-szociológiai írások.* Kolozsvár, Scientia Kiadó, 121–142.

BERGHE, P.L. van den, 1981: *The Ethnic Phenomenon*. New York: Elsevier

ERŐS F., 2008: Bevezetés. *Thalassa* (19), 1, 3–6, http://imago.mtapi.hu/a_folyoirat/e_szovegek /pdf/%2819%292008_1/003-006_bevezeto%28ef% 29. pdf, (letöltve 2014. 01.05)

Fife, W. (2005): *Doing Fieldwork: Ethnographic Methods for Research in Developing Countries and Beyond.* Palgrave Macmillan, NY and Hampshire UK.

GIDDENS, A., 2003: *Szociológia*. Budapest, Osiris Kiadó

HERITAGE, J., 1984, reprint 2007: *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity Press, Cambridge.

HUNTER, A., 1974: *Symbolic Communities: The Persistance and Change of Chicago's Local Communities*. Univ. of Chicago Press

JACOBI, J., 1999: *Complex, archetype, symbol in the psychology of C.G. Jung*. Routledge, London.

JÁNOSI Gy., 1986: *A szórakozás történelmi funkcióváltozásai*. Magvető, Gyorsuló idő, Budapest.

NIEDERMÜLLER P., 1989: Kulturális etnicitás és társadalmi identitás: a néprajzi megközelítés eredményei és kérdőjelei. In Váriné Szilágyi I. – Niedermüller P. (szerk.): *Az identitás kettős tükörben*. Budapest, MTA Néprajzi Kutató Csoport – Magyar Pszichológiai Társaság – Tudományos Ismeretterjesztő Társaság kiadványa

SOMOS P., 1990: Nemzetiségek vizsgálata Szlovákiában. *Regio – Kisebbségtudományi Szemle* 1, http://epa.oszk.hu/00000/00036/00001/pdf/17.pdf, (letöltve 2014.01.05.)

SUMNER, W. G., 1978: *Népszokások*. Budapest, Gondolat Kiadó.

MODELES ET METHODOLOGIE DANS L`EDUCATION DES ADULTES

Alexandra Silvaş, Assoc. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş

Abstract: Adult education is addressed to all social categories, contributing to optimal integration of individuals, offering a variety of services, using specific content and making use of specific methods and means, is outlined as a factor of democratization of social life and means of compliance with the right to education.
In the literature there are many models of the design and implementation of adult education, but the planner will decide what option will be used, which is the approach that suits him, but regardless of the option chosen will have to encompass the general valid issues detailing: analyzing the needs, problems, problems of the people and communities; the involvement of potential customers, identify instructional design with their own methods and techniques; actual use of priorities; to obtain the necessary resources to support the program; determination of results, efficiency and impact; communicating the value of the program to those involved.

Keywords: learning, adult education, model, method, analysis

L`éducation des adultes en Roumanie a connu des expériences et préoccupations signifiantes, même s`ils ne sont pas de valeur et intensité à celles des autres états du monde. Faisant l`analyse de l`évolution historique de l`éducation en Roumanie, les spécialistes on identifié les étapes suivantes (Paloş, R., Sava, S., Ungureanu, D., 2007):

- La période initiale – s`étend sur plusieurs siècles, mais le plus important développement de l'éducation des adultes a eu lieu au XIXe siècle ;
- La période du commencement du XXe siècle jusqu`au deuxième guerre mondiale se caractérise par les plus importantes réalisations dans le domaine, spécialement pendant la période entre les deux guerres;
- La période communiste – représente un moment de diminution des préoccupations dans ce domaine;
- L`étape de transition ( 1990-2000) – une période de ré lancement et de développement de l`éducation des adultes, en concordance avec les changements imposés par le franchissement à une autre société.

Modèles d`éducation des adultes

Dans la littérature de spécialité sont analysés aussi les modèles de projection interactives linéaire que des modèles interactives dynamiques. Les modèles linéaires comprennent en règle générale une succession des étapes et sont utiles et recommandés aux débutants dans le domaine, et les modèles interactives véhiculent un set d`éléments qui inter actionnent et s`inter conditionnent et sont recommandés aux professionnels qui déroulent des activités d`éducation avec les adultes.

- **Le modèle Boyle** (Boyle,P.G. 1981) – approches la programmation de l`activité comme une synthèse compréhensive entre théorie, analyse et pratique, Il lie cette programmation de l`éducation continuelle et l`apprentissage permanente. Boyle présente 15 concepts pertinents pour la programmation et le projection des activités de l`éducation des adultes: l`analyse des besoins, des soins, des problèmes des gens et des communautés,

l`implication des clients potentiels, la détermination des niveaux de développement intellectuelle et sociale; la sélection des sources d`investigations et analyse dans la détermination des objectives du programme; reconnaissant les contraintes individuelles et organisationnelles; mise en place de critères pour déterminer les priorités de programme; choisir le degré de rigidité/ flexibilité de la prévues des programmes; obtenir le pouvoir des situations formelles et informelles; la sélection et l`organisation des expériences d`apprentissage; l`identification du design éducatif avec des méthodes et techniques propres; l`utilisation effective des priorités; obtenir les ressources nécessaires pour soutenir le programme; déterminer le résultat, l`efficience et l`impact; communiquer la valeur du programme à ceux qui sont impliqués.

- **Le modèle Cervero – Wuilson** (Cervero, R.M., Wuilson, A.L., 1994) – définie la planification comme une activité sociale où les gens négocient entre eux les buts, le contenu, le publique et le format. Un programme éducationnel n`est jamais bâti par un seul planificateur situé dehors d`un contexte institutionnel ou social. Les deux auteurs sont d'avis que le pouvoir et les intérêts définies le cadre dans lequel ceux qui ont mené aux planification des programmes doivent agir. Pour faire le lien entre la liberté d'action planifiées et de contraintes structurées, la forme principale de l'action proposée est la négociation.
- **Le modèle Stork** (2000) , propose une approche de la programmation basée sur les questions. Le modèle est intitulé « éléments de base pour la planification d'un programme ». Chaque élément représente un groupe de questions, les décisions et les actions impliquées dans la planification des programmes. Les éléments du modèle sont les suivants : l`analyse du contexte et de la communauté d'apprenants ; l`explication et la concentration sur la planification ; la clarification des intentions et la préparation du plan éducatif; l`élaboration d'un plan administratif ; l`élaboration d'un plan d'évaluation sommative.
- **Le modèle Caffarela** (2002), suppose un modèle interactif de planification d`un programme comme une reconfiguration des meilleurs traites de quelques modèles existants. Les composants de ce modèle sont les suivantes : définir le contexte, construire une base solide de soutien, identification des idées des programmes, de trier et de faire une liste prioritaire des idées, des objectifs de développement du programme, la conception du plan d'instruction, élaboration du plan pour le transfert de l'apprentissage, la formulation du plan d`évaluation, élaboration des recommandations et de communication des résultats, sélectionnez les formats, les horaires et les besoins du personnel, préparation des budgets et des plans marketing, coordination des installations et événements. Ainsi, la planification devient interactive et est un processus orienté vers l'action, où les décisions et les choix sont en liaison avec les possibilités d'apprentissage des adultes, la flexibilité étant la norme fondamentale pour le processus de planification. Le but est de produire les changements réels dans des contextes sociaux, les organisations et les individus.

Méthodes de travail dans l`éducation des adultes

La méthode d'apprentissage représente le chemin d'accès, la méthode d'action, avec laquelle les stagiaires sous la direction de l'entraîneur soit de manière autonome attendent les objectifs proposés de l'activité. La méthode est le composant qui facilite la réalisation du

processus de transmission et assimilation des connaissances, de formation et de perfectionnement des compétences, aptitudes et capacités à exploiter les connaissances**.**

Les méthodes ont certaines fonctions spécifiques:

- La fonction cognitive – la méthode est un chemin d'accès à la connaissance de vérités et modalités d'action à l'appropriation de la science, de culture et comportement humain;
- La fonction formative -contribue à la formation de structures cognitives, compétences, attitudes, sentiments, comportements et capacités;
- La fonction instrumentale – la méthode devient instrument, moyen dans la réalisation des objectifs ;
- La fonction normative - la méthode spécifie les normes, les méthodes d'enseignement, l'apprentissage, afin d'obtenir les meilleurs résultats.

Dans la littérature de spécialité, il y a plusieurs taxonomies des méthodes didactiques utilisées à l`éducation des adultes. Dans ce qui suit, nous allons présenter une telle taxonomie et nous essayons à illustrer aussi leur utilisation et du moyen d`utiliser la pratique de l'éducation des adultes. Dans le classement, la description et l'explication des méthodes didactiques, nous avons à l'esprit le moment de l`activité où on utilise les méthodes, la mesure à laquelle les participants se lancent, la qualité expositoire, interrogative des méthodes, ainsi que le degré auquel ils peuvent être utilisés dans l'évaluation des méthodes commerciales.

a. Méthodes utilisés dans la partie du commencement de l`activité

Dans cette catégorie, on peut introduire les méthodes utilisés dans la première partie de l'activité, étant également connu sous le nom de méthodes de déglaçage et visent à encourager les participants de s'engager dans l'activité. Ils facilitent l`inter connaissance, créer une atmosphère ouverte et identifient le niveau de connaissances préalables et les compétences liées à l'activité. Parmi les méthodes de ce type on peut inclure:

Présentation avec cartes-chaque participant recevra huit (ou moins) cartes rouges et huit cartes bleues. Chaque joueur A choisit une paire de B. A commence à se présenter. La présentation est la suivante : la personne dit une phrase et puis met une carte sur la table. B doit se présenter de la même manière. Les cartes rouges seront utilisées pour les affirmations afférentes à sa propre personne, les bleus pour les affirmations qui se réfèrent à l'activité. Par la suite, les deux partenaires chercheront un troisième collègue, ou il est possible que dans la séance plénière, chacun présente l'équipier avec qui il a discuté .(Gugel, 2002).

La carte ECO – se présente comme une diagramme des relations avec certaines personnes. Consiste par la représentation en cercles concentriques de l`univers existentialiste de l`individus. Au centre c`est l`individus, et les cercles concentriques signifient l`univers existentialiste de l`individus: le lieu de travail, l`école, la famille, les amis, etc. Les éléments composantes de l`univers existentialiste (les cercles concentriques) seront représentés plus proche ou plus loin de l`individus, en fonction de la manière où l`individus se sent vers eux. La liaison entre l`individus et chaque élément, respectivement cercle, sera symbolisé par:

- ligne continuelle simple, pour marquer la relation positive avec l`élément;
- Ligne interrompue simple, pour marquer la relation interrompue avec l`élément;
- Ligne interrompue double, pour marquer la relation conflictuelle avec l`élément;

La carte de la vie – est figurée au centre la personne avec les quatre secteurs importantes de la vie: relations sociaux, activité, santé, valeurs importantes. On complète par l`élève, chaque secteur, avec l`information que l`individus la considère importante. Au cours des discutions de group est important pour l`individus de motiver pourquoi considère-t-il que les informations qui les a adoptées dans les secteurs, sont importantes.

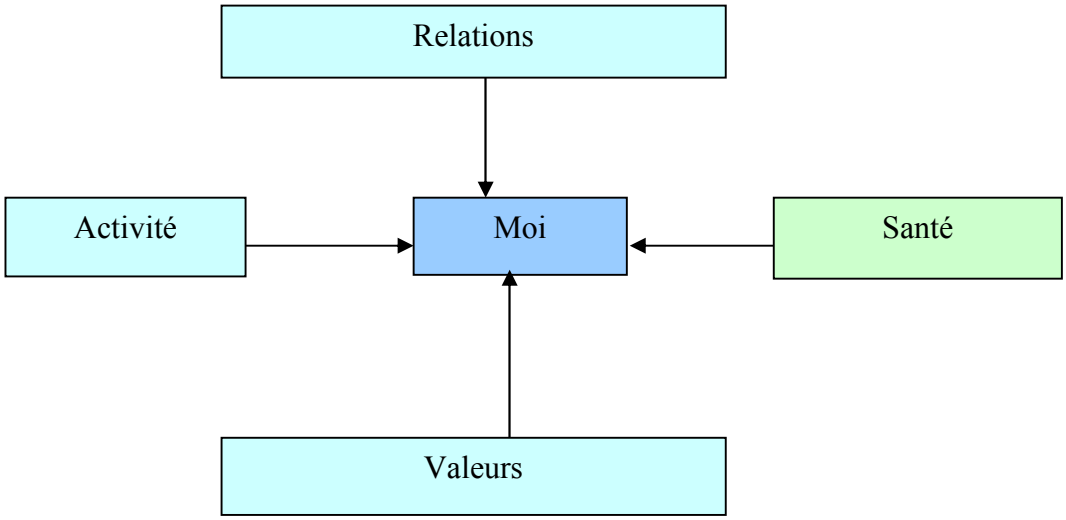


Figure nr. 1– La carte de la vie

La diagramme „ moi et les autres”- est une représentation graphique qui met en évidence la position que l`individus s`assume, sur une axe, sur laquelle sont représentés au deux pôles: la propre personne et les autres.

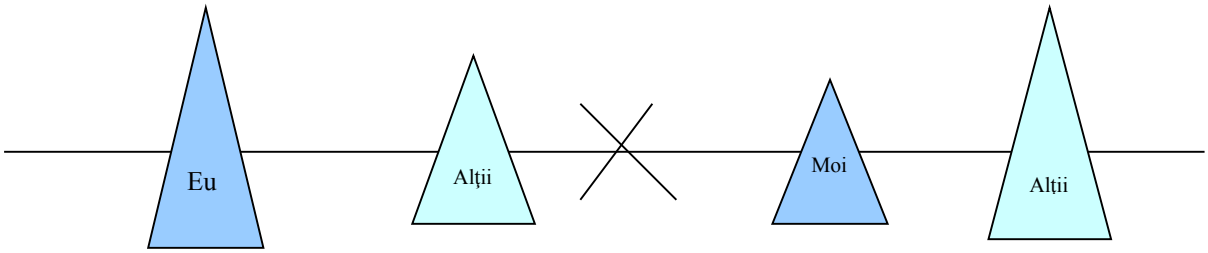


Figure nr. 2– La diagramme „ moi et les autres”-

Le sac à dos avec des qualités – sur un dessin qui peut représenter un sac à dos, ou un bagage, on note les qualités que le sujet les a et qui représentent „son bagage” qui l`accompagne dans la vie sociale et/ou professionnelle.

Le graphique de ma vie – sur un graphique bi dimensionnel on figure, sur l`axe verticale une échelle des valeurs: t.b.(très bien); b(bien); acceptable (o); male (m); t.m.(très mal), pour apprécier les différentes événements de la vie personnelle et sur une axe horizontale on représente l`écoulement du temps, par tous les ans, ou un repère pour chaque année.

*L`analyse SWOT* – streengths – points forts, qualités qui recommandent l`élève; weaknesses – points faibles, aspects qui désavantagent l`élève; opportunités – ce qu`il aide l`individus, il le soutient; treats – menaces, craintes qu'il pouvait empêcher l'individu. Par l`intermède de cette méthode on peut anticiper les changements et on peut implémenter et élaborer la stratégie optimale pour assurer la prospérité de l`individus. Ainsi on peut utiliser :

- les aspects positifs pour valoriser les opportunités

- les aspects positifs pour éliminer ou diminuer les menaces
- on peut diminuer les aspects faibles pour valoriser les opportunités ou
- diminuer les aspects faibles et éviter les périls, les menaces. (Stoica, M., 2009, p. 60)

La présentation – utilisé pour transmettre des informations, des faits, etc. La présentation orale peut être accompagnée d`appareils technique.

Le jeu de rôle – suppose l`interprétation d`un scenario; aide aux changements des attitudes; Médie les relations entre les participants; offre le sentiment de sécurité sous la masque du rôle; permet l`identification des effets des divers comportements; permet l`accès vers les problèmes délicats de la vie réelle; maintient l`attention du groupe; stimule la spontanéité et la créativité.

b. Méthodes actives - participatives

Les méthodes actives – participatives on connu le dernier temps un ample développement par la multiplication des formes et par le développement des contenus. Elles engagent des individus dans le processus d`enseignement, augmentent la motivation d`apprentissage et développent la pensée critique, qui suppose la participation active et créative des étudiants.

La discussion de group – se réalise avec tout le group ou en petits groups. La discutions de group a quelques avantages et suppose à respecter quelques règles:

- Aide à augmenter la confiance dans ses propres forces;
- Réalise la confrontation des divers points de vue;
- Facilite la clarification et l`approfondissement des certaines problèmes;
- Suppose à préparer en préalable le thème qui va être discuté;
- Etablir des règles pour l`intervention de chaque participant;
- Etablir un médiateur qui poursuive la participation égale des tous les membres du group;

Synectique – la pensée par analogie, un procédé de stimulation de la créativité qui consiste de traiter le familier comme inhabituel et l`inhabituel comme familier. La synectique peut être directe et indirecte.

Philips 6-**6** – consiste à diviser la classe en groupes de 6 élèves, qui tentent de trouver des solutions à un problème pendant 6 minutes à la fin de laquelle l'animateur de chaque groupe présente la liste des solutions obtenues.

Le débat – présenter les arguments pro et contre à une idée. Les étudiants peuvent être divisés en deux groupes, ou ils peuvent travailler dans les paires pour présenter et faire valoir des positions différentes par rapport à un problème spécifique. (ex. avantages et inconvénients de l'ouverture d'une entreprise, les avantages et les inconvénients de suivre une démarche d'enseignement et/ou professionnel).

*Brainstorming (Remue-méninges***)-** méthode de résolution d'un problème en émettant autant d'idées dans une atmosphère stimulante. En appliquant cette méthode commence à deux principes fondamentaux de celui-ci : tout le monde est capable de produire des solutions ; la quantité d'informations augmentera la qualité de la solution. Brainstorming(Remue-méninges**)** peut servir en abordant différents thèmes**.**

La démonstration – c`est la présentation de la manière de travail, d`un procédé, accompagnes des explications orales ou visuelles, des illustrations et des questions. Cette technique est une formalisation de ceux qui pratiquent l'apprentissage quotidien au travail.

La simulation- **c**`est la variante du jeu de rôle, par laquelle on stimule des situations de la vie réelle.

*L`étude de cas* – entraine le groupe en discutions et se constitue dans un exercice de la capacité de résoudre des problèmes. Se réfère à la description d`une situation réelle et relevant, qui est assez complexe pour être analysée. C`est une méthode souvent utilisée dans l'apprentissage basés par des problèmes, mais peut également être utilisée comme méthode d'action, les étudiants sont encouragés à trouver plus des faits sur le cas qu`ils ont à présenter et à solutionner.

L`expérimente- offre aux étudiants la possibilité de réaliser une activité pratique qui peut tirer des conclusions, après avoir examiné l'effet que les variables expérimentales introduites ont eu sur les résultats. Le formateur suit le déroulement de l'expérience, fournit des ressources nécessaires, présente le protocole expérimental et comment s`enregistre les données, confirme ou de nie, les résultats expérimentaux.

La conversation euristique – suppose un dialogue qui a comme but de découvrir les connaissances par les étudiants. Dans la conversation on peut utiliser des questions avec des réponses fermées, ouvertes, qui conduisent à une série des questions et réponses et des questions au choix. On peut choisir le thème de conversation par le formateur, les étudiants et par les deux parties en commun accord.

Le colloque-implique un modérateur et 5-6 spécialistes, 3-4 représentants de l`auditoire et l`auditoire. Le modérateur doit préciser l'objet, facilite l'intervention, l'échange de vues des spécialistes et l`intervention de l`auditoire.

La consultation – peut être sur des thèmes dans des divers domaines, collectifs ou individuels. Implique la nécessité de connaitre plus un problème et après qu`on délimite le problème elle se déroule dans des séquences successives en questions et réponses.

La table ronde – s` utilise aux manifestations scientifiques et suppose un développement avec 3-5 participants ou un groupe de 15-20 personnes. La durée est de 40-50 minutes et on respecte les règles suivantes:

- On précise qui sont les participants;
- On définie le problème qui est fragmenté dans des séquences, puis à chaque séquence lui corresponde une idée;
- On précise une idée et puis on annonce les faits et les arguments qui soutiennent ou non l`idée. Finalement on formule les conclusions et les prémisses pour un nouveau débat.
-

c. Méthodes expositoires

Les méthodes expositoires constituent des moyens de présentation orale des thèmes organisés logiquement et présentés couramment. L'accent est mis sur l'émetteur avec une grande quantité de connaissances sur le sujet et un auditorium intéressé du contenu présenté.

La conférence – consiste à exposer par le professeur, oralement un volume important de connaissances, idées, théories, concepts, par une série des raisonnements logiques, par arguments très détaillés, par la systématisation de données factuelles autour de quelques thèmes principaux, par des diverses analyses, révélant les liens complexes entre les faits et les phénomènes. Cette méthode suppose un haut niveau de compréhension de la partie des participants, une maturité réceptive. L`utilisation excessive de la conférence mène à un

formalisme et superficialité dans l`apprentissage, parce que la communication entre le professeur et les étudiants est unidirectionnelle, le feed-back est faible, et l`individualisation d`enseigner et d`apprendre n`existe pas.

La conférence de populariser – se différencie de l'exposition par le contenu et le niveau relativement faible de connaissance de l'auditeur. La conférence de populariser a pour but de faire connaître à tous une nouvelle idée ou une fait de grande actualité. La longueur est de 40-45 minutes.

Le cours magistral – s`approche en grandes lignes du cours universitaire et a comme but la compréhension supérieure et établir des liens entre les connaissances exposées. La longueur est approximativement une heure.

Le colloque – suppose la présentation d`une courte exposition, pas plus de cinq, qui durent entre 3 et 20 minutes. On établie anticipé: la place où le colloque aura lieu; le problème avec lequel on commence; qui commence; quelles idées doivent être accentuées et la durée de chaque intervention.

d. Méthodes d`évaluation et feedback

La réalisation d'affiches, dictionnaires, affiches-implique l'utilisation de moyens artistiques pour la transmission d'une idée à laquelle le groupe adhère.

Le portefeuille - comprend les plus pertinents produits de l`activité de l`étudiant par rapport à un certain but. Pour que le portefeuille soit supérieur à toute façon d`illustrer le progrès des étudiants, il est souhaitable d`inclure seulement les produits qui sont pertinents pour mettre en évidence la créativité, l`auto direction de performance d`un travail extensive des étudiants.

Les composantes d`un portefeuille:

a). La page d`introduction, qui comprend le nom de la personne et les données d`identification (l`adresse, l`âge, l`école, qui sont actualisés quand interviennent des changements);

b). Un bref résumé du contenu du portefeuille;

c). Des produits de son activité, accompagnés d`une brève description concernant:

- ce qu`il a apprit de l`activité?
- pourquoi il a choisit cette activité pour le portefeuille?
- le support reçu pour réaliser l`activité;
- la période où cette activité a été réalisé;

Réaliser des projets – suppose l`analyse d`une situation réelle qui peut être enrichie, l`identification de la situation désirée et spécifier la manière dans laquelle il peut atteindre la situation souhaitée. Dans le projet on spécifie les stratégies correctives, mais aussi les ressources nécessaires: temps, ressources personnelles, etc. il est important que le projet soit applicable et réaliste.

L`a*utoévaluation* – représente le processus de réflexion sur les propres comportements et des résultats obtenus, de surveiller le progrès dans la réalisation d`un objectif fixé comme support du processus de l`apprentissage. Dans l`auto évaluation on peut utiliser: les questionnaires, la réflexion sur des produits propres, activités de connaissance de soi, etc. les résultats de l`auto évaluation sont discutés en groupe seulement si l`individus a besoin de support de la parte des collègues ou il est d`accord de partager ses réflexions.

*L`évaluation écrite* – il y a plusieurs façons par lesquels on peut réaliser l`évaluation écrite, chacun ayant comme avantage la confidentialité, en assignant un temps pour réfléchir sur les réponses. Parmi les plus utilisés méthodes d`évaluation écrite sont: les testes standard ou non standard, les questions, les essayes, feuilles de travail, etc

BIBLIOGRAFIE:

Bârzea, C., (1995), Analiza sistemului de educaţie permanentă în România, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti

Caffarella, R., (2002), Planning Programs for Adults Learners. A practical guide for Educators, Trainers and Staff Developers, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

Cervero,R., M., Wilson, A., L., (1994), Planning Responsably for Adults Education: A Guide to Negociating Power and Interests, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

Boyle, P.,G., (1981), Planning Better Programs, McGraw-Hill, New York

Gugel, Gunther ,(2007), Metode de lucru în educaţia adulţilor, Colecţia Praxis, Timişoara, Editura Mirton

Paloş, R., Sava, S., Ungureanu, D., (2007), Educaţia adulţilor, Ed. Polirom, Iaşi

Peterlicean, A., (2013), Project-based learning in tehnical higher education; Applied mechanics and materials vol. 371, Trans Tech Publications, Switzerland, (Iaşi 2013 p. 739-743)

Sava, S., Ungureanu, D., (2005), Introducere în educaţia adulţilor, Ed. Mirton, Timişoara

Stoica, M., (2009), Managementul resurselor umanein turism, Editura Risoprint, Cluj-Napoca

Stork, T., (2000), Planning Educational Programe, în Handbook of Adult and Continuing Education, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

LEARNING AS OPEN FUNCTION: BETWEEN SOCIAL ADAPTATION AND CURRICULUM

Alina-Felicia Roman, Assoc. Prof., PhD, "Aurel Vlaicu" University of Arad

Abstract: The article approaches learning from the perspective of formal operational criteria transferred in learning situation contexts. The contexts are typical for the Romanian society, which is centred round national and international curriculum. Thus, we have analysed learning as possibility, as social-cultural manner and as specific postmodern operation. However, learning is insufficiently adapted to a efficient educational system.

Keywords: learning situations, postmodern curriculum, operationalizing, learning strategies, educational policies.

Educaţia modernă – funcţii ale raţionalizării economice prin standardizare

Educaţia a înseamnat întotdeauna relaţionare cu celălalt, interacţiune cu modele individuale, dar şi sociale, competiţie cu sine dar şi cu altul, conflict interior mediat de societate, raţiune şi credinţă, cogniţie şi afectivitate, repetabilitate şi inovaţie, cutumă, etică şi normativitate ş.a.m.d. În sens general, analizând transversal statutul, nivelul şi intenţiile politicilor educaţionale, trecerea de la tradiţional la modern şi de la modern la postmodern în sistemul de învăţământ, corespunzător schimbărilor axiologice confirmă ideea că „ istoria academică se divide în perioade artificiale ale viziunilor identificabile despre lume" [1].

Etapizările temporale sunt împărţite şi conform gradului de instituţionalizare a acestui serviciu social formativ la nivel individual, dar şi general în curriculum tradiţional, modern şi postmodern. Fiecare perioadă a avut adaptări gnoseologice, ontologice, etice şi axiologice specifice care au răspuns chiar gradului de dezvoltare a civilizaţiilor cu avantaje şi dezavantaje proprii. Sistemul de educaţie nu este perfect, aşa cum învăţământul acţionează ca o formă deschisă, în optimizare continuă, stabil prin elemente consistente şi fixate ca puncte de reper generice, dar modificabile odată cu valorile noi ce intră în cadrul sistemului.

Modernul în educaţie a fost, la un moment dat, un stil raţional şi creativ, depăşind metodele de învăţământ tradiţionale care se fundamentau pe realism şi naturalism, aducând inovaţii structurale şi reforme pedagogice, definind liniile majore ale sistemului de învăţământ, dezvoltând noua educaţie sau paradigma centrată pe elev prin participarea activă a acestuia la propria educaţie, în detrimentul metodelor tradiţionale centrate pe conţinut şi profesor. Astăzi, învăţământul modern este considerat învechit, anacronic chiar, desfăşurându-se conform unor ideologii care nu lasă personalitatea să se dezvolte în mod liber, conform naturii reale, ci propune variante explicite sau ascunse de îndoctrinare economică şi politică. În consecinţă, trebuie reformat odată cu apariţia unor valori noi în cadrul sistemului social, postmoderne. Ca privire de ansamblu, putem suprapune istoria educaţiei peste istoria evoluţiei umane dar şi a mobilităţilor sociale individuale. Această suprapunere „ne ajută să înţelegem tradiţiile care au definit vieţile noastre profesionale şi personale. Această funcţie nu este doar o chestiune practică … este o substanţă a simţirii" [2].

Demersul mecanicist de eficientizare socială prin care şcoala avea datoria de a produce, cu prioritate, actori sociali integraţi cât mai bine mediului economic real s-a dovedit

inutil în faţa crizelor economice antebelice din secolul XX. Educaţia trebuia să se reinterpreteze la nivel structural, revalorizându-se în direcţia reconstrucţiei şi reformei sociale, tocmai în scopul evitării crizelor sociale majore. Instituţia şcolară în noile educaţii are menirea să depăşească sintagma de „fabrică profitabilă" şi să angajeze educaţionalul ca procesualitate în direcţia schimbărilor sociale. Drept urmare, efortul Şcolii de la Chicago – în cadrul căreia concepţiile lui John Dewey au avut un rol hotărâtor, au fost utilizate ca exemplu bun de reformă curriculumului prin:

- democratizarea culturii şcolare şi renunţarea la autoritatea administrativă sau profesorală;
- centrarea materiilor predate pe elevi în concordanţă cu interesele pe care le au şi nu conform unor teme impuse formal;
- toate sarcinile pe care trebuie să le îndeplinească elevii trebuie să le fie aduse la cunoştinţă în mod explicit şi complet, însă, îndeplinirea lor trebuie să fie în conformitate cu experienţa dobândită, cu experienţa anterioară, iar contextual - sarcinile să fie propuse doar în momentul în care se consideră că elevii sunt pregătiţi pentru soluţionarea lor.

În esenţă, învăţarea devine eficientă doar în momentul în care se ajunge la problematizarea materialului studiat iar şcoala are rolul de a dezvolta atât competenţele academice ale elevilor, dar nu trebuie să se limiteze la acestea ci are şi menirea de a forma un autentic spirit de investigaţie şi de integrare socială. În abordare critică, *se încercă să se reducă sau să se elimine*: autoritarismul profesorului, folosirea excesivă a manualelor, cerinţa de memorare a informaţiilor prin repetare, cazurile formale prin care erau îndepărtate în mod voit educaţia de experienţa individuală, de viaţa cotidiană şi de realitatea socială.

Individualizarea educaţiei, a învăţării prin descoperire se dorea a fi realizată prin metode interactive în relaţia profesori-elevi sau elevi-elevi, prin studiu independent – apărând valenţele învăţământului diferenţiat şi prin proiecte aplicative în cadrul cărora partea experimentală avea un rol predominant. Odată cu Ralph W. Tyler s-au conturat obiectivele majore ale educaţiei, concepţie care a influenţat major dezvoltarea curriculumului în a doua jumătate a secolului XX, definindu-se obiectivele educaţionale în termeni de obiective comportamentale, identificându-se obiectivele de profesionalizare şi obiectivele care s-au bazat pe valori sociale, estetice, culturale etc iar tehnicile de evaluare trebuiau să fie alese în funcţie de tipul de comportament dezirabil care se urmărea a fi atins. Dezvoltarea psihologiei comportamentale a avut ca efect trecerea înspre procesualitatea înţelegerii principiilor învăţării active. B.F. Skinner analizând învăţarea activă din perspectiva obiectivelor comportamentale a argumentat hotărâtor în privinţa ***ţinerii sub control a excesului de reguli în privinţa instrucţiei*** şi a impus un principiu de bază al învăţării active care priveşte ***evaluarea imediată*** a corectitudinii învăţării. B.S. Bloom elev şi doctorand a lui R. W. Tyler constituie gânditorul cel mai profund care urmărind atingerea „***mastery learning***" şi a reuşit să taxonomizeze obiectivele educaţionale în mod coerent şi consistent, acestea fiind aplicate pe scară largă în cadrul curricumulului şcolar. Obiectivele predate în mod instituţional au fost fundamentate pe trei piloni esenţiali: testare, măsurare, evaluare şi clasificare, demonstrând că elevii pot asimila ceea ce se aşteaptă să înveţe de la şcoală prin: comunicare clară a rezultatelor învăţării, acordarea de feedback specific pentru a demonstra progresul, acordarea

de timp şi suport adiţional de care au nevoie elevii. Găsirea eficacităţii instrucţionale maxime a fost, în modernitate, desăvârşită de către R. M. Gagne, prin definirea a nouă tipuri de învăţare, ierarhie care a stat la baza „***tehnologiei instruirii***" ca moment de „glorie al modernismului în educaţie" [3].

În general, înţelegerea termenului de curriculum a fost influenţată de „percepţiile publice a ceea ce ar trebui să fie şcoala" [4]. Au apărut în domeniul aplicativ-educativ necesitatea *testelor standardizate* şi răspunderea profesorului pentru rezultatele elevilor ca factori de control extern a aplicării curriculumului şi acţiuni bazate pe problematica cunoaşterii, a învăţării active, extinse, formative şi formatoare ca factori de control intern ai relevanţei curriculumului, adaptat cerinţelor sociale. În sensul de proiect pedagogic, curriculumul se vrea a fi organizat prin corelarea obiectivelor, disciplinelor de învăţământ cu experienţele de învăţare directă şi indirectă ale elevului, extinse dincolo de mediul şcolar [5], complex care va caracteriza practica educaţională a multor ţări în secolul XXI. Totuşi, curriculumul modern a început să-şi piardă din valoarea epistemică şi acţională odată cu trecerea de la elementele care vizau dezvoltarea la cele care cuprind înţelegerea curricumului prin câţiva factori:

- la nivel de macrosistem - organizarea administrativă nu are eficienţă decât din perspectivă economică şi ideologică, sintetică, concurenţială, monovalentă ignorând individul, adaptabilitatea lui culturală şi integrarea socială ca model de construcţie a cetăţeniei active, critice, a spiritului de participare şi creativitate multivalent;
- la nivel de microsistem - învăţarea nu a redus decât principial autoritatea instituţiilor şi a profesorilor, a materiilor care nu sunt centrate pe elevi decât declarativ, ci pe alte interese, dovada în acest sens provenind din ruperea elevilor de viaţa reală, pragmatică şi societală.

Toate aceste permise critice negative şi-au pus amprenta asupra demersului teoretic pedagogic, cât şi educaţional. Punctele slabe ale sistemului de învăţământ se regăsesc nu în temeiurile teoretice care în condiţiile în care sunt atinse produc practic cunoaştere şi aplicabilitate, ci în simplificările lor care apar în interpretarea lor din partea actorilor principali care sunt incluşi în cadrul sistemului educativ instituţional: administraţii, profesori şi elevi.

Educaţia postmodernă – perspective ale adaptării şi comunicării sociale

Datorită schimbărilor de paradigme culturale, ştiinţele educaţiei se află într-o contextualitate a căutării alternativelor educaţionale care prin demersul postmodern au ajuns să fie mai mult afirmate ca intenţionalitate, reflectând tendinţe duale, uneori contradictorii, dar în cel mai sigur caz creative faţă de tipologia sistemului de învăţământ instituţional modern. Aceasta deoarece, în cea mai simplă asociere, postmodernismul se vrea a fi o abordare actualizată de natură socio-culturală care propune o revalorizare, o redimensionare a trecutului, a modernităţii prin umanitate şi umanizare în numele găsirii unor altor soluţii, a depăşirii neajunsurilor mecanicizate şi standardizate ale modernităţii. Cei mai mulţi exegeţi îl percep, absolutizând postmodernul, ca o „revoltă" împotriva modernităţii, iar, în alte cazuri, pentru ca ruptura de trecut să nu devină cinică şi brutală şi-l reprezintă, într-o manieră diluată, drept o continuare a modernităţii, însă pe alte coordonate remodelate epistemic. Fundamentele

dadaiste ale primei jumătăţi a secolului XX sunt cele care şi-au pus amprenta în mod structural asupra postmodernului, reiterând importanţa contextului în detrimentul conţinutului, a particularului în faţa generalului, a textului scurt, real, al discursului în contrapondere cu naraţiunile de mari dimensiuni, a ramei obiectelor, a colajelor faţă de operele văzute ca entităţi de cristal închise, fixe, date pentru totdeauna.

În general, criticii trecutului sau căutătorii de nou ai viitorului, fără a evidenţia elemente etice sau grade de comparaţie atitudinale, încearcă să surprindă atributele mai puţin vizibile din perspectiva activităţilor fundamentale, insistând asupra analizei individualului, particularului, fragmentatului: fie că este vorba despre cultură, despre civilizaţie sau despre realitatea fizică în cadrul cărora omul este cuprins şi surprins. Analizaţi din prisma unor criterii axiologice pilonii postmodernităţii se pot reduce la câteva câmpuri epistemice care reclamă premise intenţionale explicite prin:

- dorinţa de depăşire a prejudecăţilor, a scenariilor de tip iluminist – sunt cunoscute criticile adresate raţiunii ca stare obiectivă din care subiectivul este exonerat;
- credinţa în dezvoltarea cunoaşterii pe baze hermeneutice, existenţiale şi fenomenologice – în care individul, dar şi cercetătorul aparţinând comunităţii ştiinţifice sunt factori activi, coparticipanţi şi nu un simplii receptaculi;
- impulsul de creativitate ca element hotărâtor atât în procesul construcţiei textuale – lumea devine un imens text, cât şi în cel al interpretării discursului ori a cuvântului scris – orice lectură devine o (re)ancorare a cititorului în realitate, iar aceasta din urmă nu este niciodată la fel, se modifică, chiar dacă imperceptibil, devine altfel;
- adevărul obiectiv, absolut, necesar continuu din domeniul etic, estetic, gnoseologic este înlocuit cu un adevăr al percepţiei individuale sau cu un construct de grup, de comunitate socio-culturală sau ştiinţifică.

Deconstrucţia postmodernă începută în mod explicit odată cu Jacques Derrida readuce cunoaşterea din zona exterioară omului – teoriile ştiinţifice aveau implicit şi o natură apriorică – în mijlocul umanităţii prin intermediul convenţionalismului şi al recunoaşterii sociale. Nu ştim în mod cert ce este adevărul exterior omului - proces care se vroia a fi cunoscut în raţionalitatea modernă, dar ştim în mod relaţional care sunt pretenţiile îndreptate înspre descoperirea adevărului prin acceptarea fenomenologică şi logocentrică, punctuală, contextuală, continuă a lui de individ, de către socialul grupal. Chiar şi societatea modernă este pusă, până la urmă, în postmodernitate sub semnul întrebării, datorită acţiunilor efective realizate şi a consecinţelor implicite negative sau ascunse care au apărut ca efect al acestor acţiuni.

În extrem, odată cu extinderea proceselor de comunicare în masă, odată cu dezvoltarea producţiilor culturale realitatea poate fi transformată în hyper-realitate prin intermediul proceselor fără sfârşit de simulacre indicate de către Jean Baudrillard prin care realitatea socială dispare, devine sau poate să ajungă o simplă convenţie: interrelaţionările spaţiului virtual, imaginile percepute exclusiv prin internet sau televiziune, comunicarea realizată de la distanţă etc. O teorie ştiinţifică nu este necesar să fie numai formulată, ci ea trebuie să devină şi recunoscută de către societate ca fiinţând prin discurs şi aplicabilitate, nu mai descoperă un adevăr obiectiv care există independent de ea însăşi, ci indică temeiuri, argumente textuale care pentru a fiinţa trebuie să fie aprobate de o comunitate ştiinţifică, de un grup de experţi ai

domeniului. Dar teoriile nu sunt definitive, mereu ivindu-se cazuri particulare care se dovedesc a fi excepţii de la regulile generale prestabilite, cunoaşterea fiind condamnată prin natura intrinsecă să fie împinsă mai departe.

Comunicarea depăşeşte graniţele naturale, arta este coborâtă de pe soclul elitist, relaţionarea trece dincolo de barierele fizice, ştiinţa este relativizată, instituţiile publice trebuie să se apropie mai mult de om – ca subiectivitate individuală ș.a.m.d. Drept urmare, societatea reuşeşte să se omogenizeze transnaţional, îndreptându-se spre globalizare, comunicarea este facilitată de mijloacele tehnice ale interacţiunii universale însă paradoxurile care apar sunt îndreptate împotriva primelor tendinţe, relevând: locul, rostul şi axiologia individualismului ca tendinţă de depăşire a stării de angoasă particular-existenţială; diminuarea sau dificultatea comunicării interpersonale şi alienarea ori lipsa interacţiunii dintre oameni.

Există argumente care susţin elementele de proces şi produs pe care postmodernitatea le poartă cu sine, însă, în termeni mercantili în ceea ce priveşte schimbările sociale contemporane, în relaţionare cu contextul internaţionalizat şi globalizant putem vorbi despre apariţia unui nou construct social „în care stilul de viaţă al consumatorului şi consumul în masă domină viaţa conştientă a membrilor ei... Totul este transformat în marfă” [6].

Analiza şcolii în raport cu legea economiei de piaţă, arată că educaţia este un „bun” care are menirea satisfacerii nevoile „clienţilor” săi. Raţiunea, criticabilă dintr-o perspectivă educaţională idealistă a unei asemenea abordări, de a percepe şcoala ca un mediu economic privat în care instrucţia este un „bun de consum”, are ca fundament apropierea şcolii de interesele, nevoile şi aspiraţiile elevilor, ale „clienţilor” care mijlocit, sau nemijlocit generează sisteme alternative şi adaptative care pot să stimuleze creşterea calităţii în cadrul procesului de învăţământ.

Ca abordare existenţial-umanistă, postmodernismul în educaţie aduce cu sine o nouă paradigmă ce plasează în centrul intereselor sale persoana, individul, elevul, actorul format. Un motiv suficient în ceea ce priveşte necesitatea reconsiderării statutului, nivelului şi a rolului instrucţional a fost regăsit în câteva concluzii ale Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI care au arătat că şcolile şi profesorii „şi-au pierdut în mare măsură poziţia de lideri în formarea educativă a copiilor, se văd nevoiţi să facă faţă unei noi provocări: aceea de a face şcoala mai atractivă pentru copii” [7]. Dacă reforma curricumulară are ca obiectiv fundamental substituirea şcolii profesorului cu şcoala elevului atunci putem să înţelegem mai bine statutul actual al actului educativ în care în centrul preocupărilor sale este situat elevul real, raţional şi sensibil: „putem vorbi de o reîntoarcere a individului ca actor în spaţiul social şi o resurecţie a elevului în calitate de persoană cu caracteristicile sale specific-diferenţiatoare ce trebuie valorizate maximal, constituie dimensiunea dominantă a pedagogiei postmoderne” [8].

Educaţia între formarea de competenţe şi comunicare

Trăsăturile caracteristice ale învăţământului au o dualitate intrinsecă la nivel educaţional, ceea ce sporeşte indeterminarea sau ajungerea la un consens politic sub aspectul macrosistemului politicilor care îl fundamentează fiind: terminal şi pregătitor, obligatoriu dar şi post-obligatoriu/non-obligatoriu, uniform şi divers/heterogen, meritocratic şi compensator dar şi indiferent la unele înclinaţii native, menit să satisfacă nevoile şi interesele individuale,

cât şi pe cele ale societăţii, implicat în integrarea socio-profesională şi în reducerea situaţiilor de inechitate educaţională, dar, în acelaşi timp, şi favorizant pentru familiile cu venituri peste media socială, cu testare şi selectarea pe baza competenţelor academice ale elevilor dar şi cu transferuri libere, responsabil pentru furnizarea unui curriculum comun în numele principiului egalităţii de şansă, dar şi a unui curriculum specializat pentru diferite grupuri sau categorii, în funcţie de nevoile şi interesele fie ale elevilor, fie ale societăţii administrative publice sau private.

La nivelul politicilor educaţionale prin curriculumul general al societăţii globale se încearcă să se realizeze lărgirea accesului la educaţie, dar şi creşterea relevanţei şi a calităţii procesului educaţional. Rezultă necesitatea identificării unui set relevant de cunoştinţe pe care tinerii să şi-l formeze prin dezvoltarea proceselor şi strategiilor cognitive de învăţare, a aptitudinilor şi valorilor în conformitate cu drepturile universale ale omului, precum şi să beneficieze de experienţele necesare pentru a-şi continua procesul educaţional pe parcursul întregii vieţi. Profesorul devine: „iniţiatorul şi organizatorul procesului, dar cele care dau seamă de (in)succesul întregii activităţi sunt rezultatele elevului” [9]. Observăm faptul că interpretarea enunţurilor postmoderne în pedagogia românească păstrează încă şi accente ale şcolii moderne, profesorul este, din nou, pus în prim-plan, iar responsabilitatea tradiţională a succesului sau insuccesului este corelată cu rezultatele, nu cu personalitatea construită, cu mecanisme de tip cantitativ, nu cu strategia de învăţare cognitivă dobândită.

O primă concluzie este firească, în pedagogia şcolii se vorbeşte despre postmodernitate fără să se înţeleagă ce reprezintă postmodernitatea. Se păstrează alura iniţiatică, totuşi, accentul în punându-se şi pe interesele elevului şi pe eficienţa acţiunilor sale. În mod formal, fără a se realiza cicluri de recalificare, cadrele didactice trebuie să dovedească calităţi legate de adaptarea la schimbare, de formarea de competenţe, creativitate în modul de a pune în valoare capacităţile fiecărui elev.

O altă concluzie reflectată în acest cadru de proiect pedagogic sau de reformă curriculară descrie teoria formelor fără fond sau a schimbării prin nemodificare. Şi în alte sisteme educaţionale s-a observat că „schimbarea fără scop moral este schimbare de dragul schimbării”, iar „dacă profesorii vor deveni agenţi ai schimbării cu deprinderi morale, ei vor diferenţia viaţa elevilor, indiferent de ceea ce au acumulat ei, şi îi vor ajuta să-şi dezvolte capacitatea de a înfrunta schimbarea” [10].

Rezumând, este necesar să fie format şi un etos al cadrelor didactice, care să promoveze responsabilitatea, dorinţa de perfecţionare, de schimbare prin care să existe deschidere faţă de actul curricular, faţă activitatea la clasă, faţă de stimularea comunicării şi a colaborării cu elevii etc. Altfel, interacţinile rămân teoretice, conexiunile curricumulare se păstrează în zona meditaţiilor, transversalitatea devine o întâmplare cu care se întâlnesc aleatoriu unii şi care este ocolită de cei mai mulţi elevi.

În pedagogia germană se insistă asupra dezvoltării rolului unor formatori înalt calificaţi, capabili să stimuleze învăţarea, în cea anglo-saxonă se pune accentul pe formarea unor strategii cognitive cât mai adaptate societăţii. Metacompetenţele vin să declanşeze situaţia de deschidere înspre învăţare atât pentru profesori, cât şi pentru elevi: „Pedagogia postmodernă accentuează organizarea situaţiilor şi contextelor de aşa natură încât să incite la învăţare” [11]. Într-o retorică simplă, mutarea accentului de pe profesori pe elevi într-un cadru

curricular reformator nu poate fi realizată decât prin depăşirea strategiilor clasice, tradiţionale de abordare a actului educativ. Nu putem cere cadrelor didactice să adopte strategii postmoderne educative dacă nu sunt antrenate, formate în acest sens. Formarea de competenţe este o problemă cheie în cadrul demersului educaţional actual. H. Siebert arată în mod explicit că este necesară înlocuirea conceptului de calificare cu cel de dezvoltare a competenţelor, care se „realizează «pe viu», în contextele sociale şi profesionale, şi doar prin experienţă. Competenţele se formează în urma intersectării proceselor de învăţare organizate şi a celor informative, prin combinarea influenţelor socializării cu activităţile intenţionale de instruire" [12].

O altă idee subliniată frecvent, din perspectiva noilor teorii despre inteligenţa umană (teoria inteligenţelor multiple – H. Gardner, şi inteligenţa emoţională – D. Goleman), este aceea că şcoala este mediul în care elevii învaţă şi exersează comportamente de adaptare eficiente, comportamente sociale. De exemplu pentru a se forma competenţele sociale nu sunt suficiente cunoştinţele teoretice ci trebuie realizate comportamente adaptative şi exemplificative în relaţiile cu elevii, dar şi cu celelalte cadre didactice: „Profesorii şi educatorii se vor strădui să facă astfel încât noţiunile referitoare la aceste aspecte (interdependenţă, demnitate, libertate, justiţie, drept, nonviolenţă, respectul de sine şi respectul faţă de semeni, empatie, negociere, cooperare, descoperirea şi depăşirea prejudecăţilor) să prindă contur în comportamentul lor practic. Un astfel de climat nu se poate realiza de la sine. Trebuie ca profesorii să trăiască ei înşişi (mai întâi) comunicarea şi aceasta să fie reală şi pozitivă în instituţie, fiindcă elevii sunt receptivi la ceea ce sunt şi trăiesc profesorii lor, ca şi la ceea ce spun sau îi învaţă. Ea presupune organizarea şcolii şi a clasei într-o manieră favorabilă acestei experienţe" [13].

Daniel Goleman, analizând activitatea didactică din perspectiva inteligenţei emoţionale a atras atenţia că rolul şcolii nu trebuie să se reducă numai la dimensiunea raţională, cognitivă, ci, aceasta dezvoltă fie că profesorul conştientizează sau nu acest lucru şi latura afectivă a personalităţii, fapt neglijat din perspective curriculare, astfel încât „şcoala devine un loc în care copiii sunt crescuţi învăţând lecţiile de bază pentru viaţă, pe care altfel nu ar avea unde să le primească" [14]. Se afirmă, astfel, o altă consecinţă a postmodernizării şcolii, faptul că activitatea didactică trebuie să dezvolte şi dimensiunea afectivă a personalităţii umane, aspect neglijat multă vreme.

Noul curriculum şi evoluţia culturală

În cadrul noului curriculum se pune accentul pe ceea ce şcoala te lasă să înveţi, să înţelegi prin aplicare. Lucrurile erau într-un mod asemănător formulate în cadrul concepţiilor moderne, numai că finalităţile erau lăsate în mod indiferent la latitudinea absolvenţilor – actori ai actului educaţional. Dacă în trecut predominau explicaţiile cantitative, astăzi, prin exemplul teoriei critice rolul şcolii nu mai constă în formarea unei „tradiţii culturale unitare" care avea drept efect promovarea unei culturi necritice, acceptarea autorităţii şi a dominaţiei neselective, ci, în numele excelenţei educative se insistă pe ideea formării unor noi personalităţi ale elevilor, viitori integraţi în social care să depăşească tradiţia dominantă prin cultivarea „practicii şi participării civice" (Giroux., H. 1988) a tuturor actorilor vieţii sociale.

În analiza curriculumului postmodern există şi opinii care îl neagă virulent, printr-un criticism îndreptăţit, într-o oarecare măsură, deoarece i se reproşează tocmai lipsa de coerenţă, căutarea perpetuă, fragmentarismul, lipsa de orizont pragmatic sau de exemple de aplicare. În acest sens, este văzut ca o simplă hibridizare a curriculumului modern, printr-o „uriaşă distorsiune a realităţii şi o critică reducţionistă a domeniului" [15].

Printr-un studiu internaţional realizat de pedagogii din 28 de ţări editat de către W. Pinar (2003) s-a pornit de la ideile legitime care plasează curriculumul într-o „construcţie a culturii şi semnificaţiile depind de modalitatea în care este construită tradiţia educativ-politică" (idem, p. 6) ca temei fundamental şi ca relaţionare globală: "*Nici un curriculum nu poate exista izolat şi nici un curriculum nu poate ignora dezvoltările internaţionale*" [16]. Premisele postmodernităţii de natură estetică, sociologică şi politică au ajuns piloni centrali ai curriculumului din SUA, Canada, Noua Zeelandă, Finlanda şi Suedia. Un rol deosebit este acordat ariilor de cercetare care vizează artele, hermeneutica, fenomenologia, teoria politică, teoria feministă, practica feministă. În Olanda şi Norvegia sub influenţa paradigmei dezvoltării curriculumului apare o nouă sociologie a educaţiei care îşi focalizează cercetările pe demersul umanist al nevoilor, intereselor şi aspiraţiilor elevilor. În Marea Britanie curriculumul presupune o centrare pe subiecte umane, nu pe discipline şcolare. Sunt două întrebări cheie la care pedagogii încearcă să răspundă: ce ar trebui să ştie elevii şi ce ar trebui să devină elevii?, având în vedere că scopul vizat urmăreşte medierea între cunoaştere şi carieră în efortul general de asigurare a ordinii sociale.

În Argentina, începând cu anul 1994 au fost create departamente de cercetare curriculară, există o colaborare între educaţie şi administraţia publică centrală de vreme ce specialişti în curriculum fac parte din conducerea tehnică a ministerelor. Accentul este pus pe elementele istorice, sociologice şi politice de vreme ce ariile de studii vor să evite repetarea situaţiei dictatoriale din anii 1976-1983, dar sunt bine structurate şi studiile epistemologice.

În Brazilia în cadrul curriculumului sunt cuprinse ca efect al influenţelor europene postmoderne, prin reforma curriculară actuală, studiile de natură sociologică care sunt structurate printr-o nouă viziune interdisciplinară a cunoaşterii; prin includerea unor teme de cercetare transversală: etică, pluralism cultural, mediu, orientare sexuală etc. şi prin dezvoltarea unor proiecte pedagogice de către fiecare şcoală în condiţii adaptate la context şi mediu comunitar.

În Mexic temele curriculumului sunt preluate din gândirea constructivistă, rezultând cinci abordări (sistemică-tehnologică, critic-reconceptualistă, psihopedagogică, centrată pe profesionalizare, fenomenologică) care imun în cadrul sistemului instituţional studii precum: educaţia pentru pace, educaţia pentru cetăţenie, drepturile omului, importanţa mediului, importanţa globalizării etc.

În China curriculumul reprezintă un domeniu de cercetare deschis, astfel că în cadrul fiecărei universităţi funcţionează un departament pentru cercetarea curriculară care cuprind ca generalităţi: reflecţiile asupra propriilor tradiţii istorice, dar şi deschidere internaţională prin comunicare şi înţelegere socio-culturală.

În Japonia este dezvoltat un curriculum umanist care cuprinde o tematică generală de afirmare a identităţii individuale şi naţionale prin: educaţia progresivistă, prin interpretarea critică a tendinţelor politice şi sociale în curriculum, prin descoperirea sociologiei

curriculumului, prin formarea unei filosofii educaţionale marxiste şi postmarxiste, dar şi prin înţelegerea mai bine a rolului profesorului în curriculum.

„*Curriculumul educaţional* şi *conţinutul învăţământului* s-au configurat periodic, funcţie de noile valori din cultură şi din celelalte domenii de cunoaştere – ştiinţă, tehnică, artă, morală, religie etc [17]. Se reorganizează global abordarea educaţională, de vreme ce toate acţiunile umane ajung să fie analizate din cel puţin două perspective care reflectă dimensiunea socială generală: „ca rezultate ale culturii şi ca procese interactive" (ibidem) care conduc nemijlocit sau mijlocit la interiorizarea valorilor, la învăţare şi formare. Inclusiv nivelul calitativ al prestaţiei didactice, al stilului de predare-învăţare-evaluare sunt rezultante ale culturii: cultura de specialitate, cultura psihopedagogică şi metodică şi cultura generală. Altfel spus : „problematica şi evoluţia eduaţiei şi a învăţământului nu pot fi separate de problematica şi evoluţia culturii, iar politica educaţională şi modelul educaţional nu pot fi separate de modelul cultural al societăţii" [18].

În concluzie, de vreme ce comunicarea, dar şi cultura se globalizează, atunci şi învăţarea urmează aceeaşi traiectorie, devenind prin extinderea aplicabilităţii prin şcoală dincolo de şcoală, în mod esenţial integrată. Învăţarea a fost eliberată de caracterul postaristocratic, de gen elitist şi academic, formulând un nou temei ontologic, gnoseologic şi axiologic, ismplicând premisele etice ideale – de construcţie a unui gen liber şi inteligent de personalitate

BIBLIOGRAFIE:

Glanz J., Behar-Horenstein L. S. (2000). *Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives.* London: Bergin &Garvey, p. xi.

Tanner, D., Tanner, L. (1990)., *History of School Curriculum*, New York, Macmillan, p. 17.

Negreţ - Dobridor I. (2008). *Teoria generală a curriculumului educaţional.* Iaşi: Polirom. 2008, p. 182.

Behar-Horenstein L. S. (2000). *Can the Modern View of Curriculum Be Refined by Postmodern Criticism?* în Glanz J., Behar-Horenstein L. S. *Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives*. London: Bergin &Garvey, p. 6.

Cristea S. (2006)., *Statutul epistemologic al pedagogiei şi Educaţia – obiect de studiu specific pedagogiei/ştiinţelor pedagogice*. în *Curriculum pedagogic* (coord). Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, RA, pp. 8-45.

Lyon., D., (1999)., *Postmodernitatea,* Bucureşti, Ed. Du Style, p. 98.

Delors, J., (coord.)., (2000)., *Comoara lăuntrică,* Iaşi: Editura Polirom, p.120.

Păun, E., Potolea, D., (2002) *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative.* Iaşi: Editura Polirom, p. 120.

Vlăsceanu, L., (coord.)., (2002)., *Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în curriculumul învăţământului obligatoriu. Studiu de impact.* Iaşi: Editura Polirom, p. 50.

Fullan, M., Forces, C., (1993). *Probing the Depths of Educational Reform.* London & Philadelphia. The Flamer Press, pp. 4,5.

Siebert, H., (2001). *Învăţare autodirijată şi consilierea pentru învăţare. Noile paradigme postmoderne ale instruirii.* Iaşi: Editura Institutul European, p. 260.
idem, p. 37.
Dasen, P., Perregaux, C., Rey, M., (1999). *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii.* Iaşi: Editura Polirom, p. 185.
Goleman, D., (2001). *Inteligenţa emoţională*. Bucureşti: Editura Curtea Veche, 2001, p. 33.
Glanz J., Behar-Horenstein L. S. (2000). *Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives.* London: Bergin &Garvey, p. 20.
idem, p. 13.
Ionescu, M. (2007). *Abordări conceptuale şi praxiologice în ştiinţele educaţiei.* Cluj-Napoca. Editura Eikon, p. 22.
idem, p. 23.

DEIXIS IN ROUMANIAN LANGUAGE – CONTEXTUALISATION IN THE PRIMARY SCHOOL CURRICULUM

Angelica Hobjilă, Assoc. Prof. PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi,

Abstract: The communication situation involves, through its many variables, a permanent adjustment of the speaker and interlocutor to the contextual data of the communicative act. One way of adapting to the communicative context is the use of the deixis. Reporting the communicative act on the "I – here – now" axis is a prerequisite for achieving optimal communication that requires practice, namely the use of deixis from the earliest age. This is, in fact, the premise of this paper – to propose an analysis of deixis' representation in Romanian language: on the one hand, in the primary school curriculum of the discipline Communication in Romanian (school preparation class, 1th grade and 2th grade) / Romanian language and literature (3th grade and 4th grade) and, on the other hand, in alternative textbooks in use in Romania for the same discipline.
The study will focus on the five effective programs and on 13 of the alternative textbooks in use in Romania, for the subject mentioned; I will analyse oral communication situations in programs and textbooks and the theoretical and practical place that deixis occupy in the examples proposed by the authors. The deixis in Romanian language will be, thus, contextualized by analysing the way in which this subject is approached in primary school.

Keywords: deixis, communication, contextualisation, curriculum, primary school

Introducere

Orice act comunicativ implică, în vederea optimizării sale, o adaptare permanentă a locutorului şi a interlocutorului la datele contextuale ale situaţiei de comunicare; de altfel, subiectivitatea, intersubiectivitatea şi contextualizarea se constituie în premise generale ale relaţionării interumane şi, în cazul de faţă, ale celei de tip comunicativ.

Mijloacele de care dispun locutorul şi interlocutorul pentru a-şi eficientiza demersul comunicativ sunt multiple, plasându-se atât la nivelul verbalului, nonverbalului şi al paraverbalului, cât şi în sfera reperelor spaţiale, temporale, cauzale, instrumentale etc. care caracterizează un act comunicativ (de exemplu, unde, când, de ce, cu ce scop, cu ce auxiliare, în ce condiţii de tip relaţionaletc. se poartă o anumită discuţie). Dintre acestea, deixis-ul se particularizează prin „universalitatea" sa, în sensul valorificării diferitelor sale forme în contexte dintre cele mai diverse, cu acelaşi principal rol de ancorare a mesajului în acel „eu – aici – acum" al oricărei situaţii de comunicare.

Având în vedere importanţa utilizării corecte a deixis-ului în cadrul actului comunicativ, lucrarea de faţă propune analiza acestei problematici prin raportare la un context particular: atunci când locutorul şi/sau interlocutorul/interlocutorii sunt de vârstă şcolară mică. Având ca premisă întrebarea „Cât este teorie şi cât este practică în abordarea deixis-ului în ciclul primar?", demersul analitic vizează ilustrarea măsurii şi a manierei în care deixis-ul din limba română este reprezentat, pe de o parte, în curriculum-ul (în vigoare) pentru ciclul primar al disciplinei *Comunicare în limba română* (clasa pregătitoare, clasa I şi clasa a II-a)*/Limba şi literatura română* (clasa a III-a şi clasa a IV-a) şi, pe de altă parte, în 13 dintre manualele alternative în uz, în România, la această disciplină.

Deixis-ul în limba română – delimitări teoretice

Deixis-ul este prezentat, în literatura de specialitate, din multiple perspective care nuanţează şi redimensionează, de la un studiu la altul, pe de o parte, valenţele sale definitorii (în plan semantic, gramatical, pragmatic etc.) şi, pe de altă parte, concretizările sale în diferite tipuri de discurs, în varii contexte comunicative.

Având în vedere specificul lucrării de faţă, voi ilustra în continuare doar cadrul teoretic minimal de analiză a deixis-ului din limba română, cadru care se constituie, pe de o parte, ca rezultat al propriilor demersuri investigative anterioare în domeniu şi al necesarelor aduceri la zi prin raportare la publicaţiile mai recente şi, pe de altă parte, ca punct de reper în realizarea actualului studiu analitic, ancorat în realitatea comunicativă contextualizată la nivelul învăţământului primar din România.

1.1. Deixis-ul – „sens", forme şi utilizare

Ca element al sistemului unei limbi actualizat în *diferite* situaţii de comunicare, trimiţând către referenţi *diferiţi*, în acte comunicative *diferite*, deixis-ul pare pus – în vorbire – sub semnul „diversităţii": practic, unul şi acelaşi element verbal poate individualiza, în contextele comunicative C1, C2, ..., Cn, referenţii R1, R2, ..., Rn; de exemplu, pronumele personal de persoana întâi singular *eu* trimite către referenţi locutoriali diferiţi în situaţii de comunicare diferite: într-o discuţie dintre doi colegi, *Ioana* şi *Gabriel*, deicticul *eu* trimite, în replici diferite, atât către *Ioana* („*eu* am văzut cartea în librărie"), cât şi către *Gabriel* („şi *eu* am văzut-o, dar nu am cumpărat-o").

Multitudinea contextelor (şi a formelor: verbală, nonverbală, paraverbală) comunicative implică, însă, o serie de redimensionări ale definiţiei simple a deixis-ului, prezentate *supra*. Astfel, în literatura de specialitate se subliniază, în plus, o serie de coordonate ale definirii deixis-ului, dintre care se remarcă (în contextul utilităţii lor pentru tipul demersului propus în lucrarea de faţă):

(a) raportarea deixis-ului la aşa-numitul „centru deictic" (Levinson, 1983, p. 64), la axa *eu – aici – acum* sau, particularizând, la diferite date contextuale ale situaţiei comunicative: date personale, interpersonale/relaţionale, spaţiale, temporale etc. (Diessel, 2012, p. 2407; Ghiţă, 2011, p. 34; Academia, 2005, p. 636; Hobjilă, 2003, p. 36 etc.);

(b) realizarea deixis-ului prin aşa-numitul „sens integrativ" (Hobjilă, 2003, p. 32-33), înţeles ca rezultat al coroborării, în măsură variabilă, a „sensului lexical" (acceptat sau nu ca propriu deicticelor – Benveniste, 1966, p. 254; Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 36-37), al „sensului gramatical" şi al „sensului instrucţional/procedural" (Kleiber, 1994, p. 17; Reboul, Moeschler, 1998, p. 32-33);

(c) concretizarea deixis-ului în elemente verbale, nonverbale şi/sau paraverbale (vezi şi tipologia de mai jos) cu rol, pe de o parte, în individualizarea anumitor referenţi la care se face referire în diferite acte comunicative şi, pe de altă parte, în dezambiguizarea, atunci când este cazul, a unui mesaj sau a unei/unor componente a/ale mesajului, astfel încât acesta să poată fi decodat de către interlocutor în conformitate cu intenţia comunicativă a locutorului (Hobjilă, 2003, p. 36); de exemplu, pentru situaţia de comunicare schiţată mai sus, în contextul omonimiei *am văzut (eu) – am văzut (noi)*, actualizarea pronumelui personal de persoana întâi singular nu doar că individualizează referentul (*Ioana*), ci şi dezambiguizează

mesajul, pentru interlocutor, în condiţiile în care acesta s-ar fi putut gândi că „Ioana a văzut cartea” sau „Ioana şi mama ei/alţi colegi au văzut cartea” etc.

1.2. Tipologia deicticelor din limba română

Multitudinea coordonatelor analitice şi a nuanţelor interpretative din teoria deixis-ului implică, la nivelul tipologiei acestuia, în general, şi în limba română, în special, numeroase direcţii de clasificare. Dintre acestea, le voi prezenta mai jos cu precădere pe cele care-şi găsesc corespondenţă – în contextul lucrării de faţă – în situaţii de comunicare orală (reperabile sau (re)create în ciclul primar, implicând (şi) locutori şi interlocutori de vârstă şcolară mică).

(a) În funcţie de datele contextuale către care face trimitere într-o anumită situaţie de comunicare, se realizează, în literatura de specialitate, distincţia între: deixisul personal *versus* deixisul spaţial *versus* deixisul temporal *versus* deixisul discursiv (textual) *versus* deixisul social/relaţional/interpersonal (Fonseca, 1994, p. 61-62; Fillmore, 1997, p. 61; Hanks, 2011, p. 315 etc.) *versus* deixisul „descriptiv” (Academia,2005, p. 645).

(b) După formele comunicative în care se concretizează elementele cu rol de deictic, se diferenţiază (Hobjilă, 2003, p. 38; Cruse, 2000, p. 324-325): deixis-ul verbal (cuvinte şi flective)*versus* deixis-ul nonverbal (gesturi indicative, direcţia privirii) *versus* deixis-ul paraverbal (de exemplu, accentul şi intonaţia care diferenţiază formele verbale de indicativ prezent, indicativ perfect simplu, respectiv imperativ).

(c) Prin raportare la uşurinţa/dificultatea identificării referentului într-un anumit act comunicativ (cf. Matras, Bolkestein, 2006, p. 215), se disting: deixis-ul de gradul I *versus* deixis-ul de gradul II *versus* deixis-ul de gradul III *versus* deixis-ul de gradul n(Hobjilă 2003: 78-79; Ghiţă, 2011) etc., în condiţiile în care deixis-ul de gradul I este „decodabil” la prima actualizare, referentul acestuia fiind identificat imediat în situaţia de comunicare respectivă, în timp ce deixis-ul de gradul II presupune – pentru reperarea referentului – raportarea la un alt element al mesajului (de exemplu, *am fost şi eu acolo* – verbul auxiliar *am* este deictic de gradul II, necesitând dezambiguizare prin deicticul de gradul I *eu*).

(d) În funcţie de variabilele gramaticale ale elementelor verbale în care se concretizează deixis-ul, se diferenţiază: deixis-ul pronominal *versus* deixis-ul adverbial *versus* deixis-ul substantival *versus* deixis-ul adjectival *versus* deixis-ul numeral *versus* deixis-ul verbal *versus* deixis-ul articol *versus* deixis-ul interjecţional *versus* deixis-ul prepoziţional (Hobjilă, 2003, p. 62-64; Fonseca, 1996, p. 440; Academia, 2005, p. 640-655 etc.) *versus* deixis-ul flectiv, căruia i se subsumează deixis-ul desinenţial (cu precădere, desinenţele pentru persoana I şi a II-a) şi deixis-ul sufixal (cu precădere, sufixele temporale).

Contextualizări curriculare şi instrumentale ale deixis-ului românesc

Realitate a limbii şi a practicii comunicative, deixis-ul (aici, românesc) este abordat în ciclul primar mai degrabă implicit decât explicit, prin „exersarea” utilizării lui corecte în diferite situaţii de comunicare orală şi, sporadic (fără terminologia de specialitate), în teoretizarea unora dintre clasele semantico-gramaticale/părţile de vorbire care-l implică (cu precădere, pronumele şi verbul).

Contextualizarea curriculară – pentru ciclul primar – a deixis-ului din limba română va fi realizată prin raportarea programele de *Comunicare în limba română/Limba şi literatura română* în vigoare (Programa 2013, clasele pregătitoare, I şi a II-a; Programa 2004, clasa a III-a; Programa 2005, clasa a IV-a), iar cea instrumentală – prin analiza a 13 dintre manualele alternative, în uzla disciplina menţionată *supra*: cinci manuale tip „carte uriaşă" pentru clasa pregătitoare (CP, Stoicescu, Stănică; CP, Dorobanţu; CP, ***; CP, Stănică, Dorobanţu; CP, Belişu, Stoicescu, Zagaradniuc), două manuale pentru clasa I (I, Peneş; I, Piţilă, Mihăilescu), trei manuale pentru clasa a II-a (II, Peneş; II, Piţilă, Mihăilescu; II, Surdu, Dănilă), un manual pentru clasa a III-a (III, Peneş) şi două manuale pentru clasa a IV-a (IV, Peneş; IV, Mihăescu, Dulman, Platcu).

2.1.Reprezentarea deixis-ului în curriculum-ul pentru ciclul primar al disciplinei *Comunicare în limba română/Limba şi literatura română*

Programele în vigoare, în ciclul primar, la disciplina *Comunicare în limba română/Limba şi literatura română* conţin două mari direcţii de studiu: comunicarea orală şi comunicarea scrisă, reperabile atât la nivelul competenţelor generale şi specifice/al obiectivelor cadru şi de referinţă, cât şi în planul conţinuturilor şi al activităţilor de învăţare sugerate/exemplificate.

În contextul în care deixis-ul este analizat, în lucrarea de faţă, cu precădere ca apanaj al comunicării orale, exemplele de mai jos vor urma această direcţie de studiu. De altfel, două dintre competenţele generale/obiectivele cadru ale disciplinei *Comunicare în limba română/Limba şi literatura română* pun accentul pe receptarea mesajului oral şi pe exprimarea orală (Programa CP, I, II, 2013, p. 3; Programa III, 2004, p. 3; Programa IV, 2005, p. 3), aspecte care implică, printre altele, şi decodarea, respectiv utilizarea corectă, în context, a deicticelor.

Competenţele specifice/obiectivele de referinţă care conţin, implicit, trimiteri către utilizarea deixis-ului din limba română sunt, în programele analizate:

(a) „1.2. identificarea unor informaţii variate dintr-un mesaj [...]/text audiat" (Programa CP, I, II, 2013, p. 4) – competenţă căreia i se asociază activităţi de învăţare precum: „oferirea unor răspunsuri la cererea elementară de informaţii: «Cine? Ce? Unde? Cum? / De ce / Cu ce scop?»" (Programa CP, I, 2013, p. 4, Programa II, 2013, p. 5), „precizarea locului şi timpului acţiunii prezentate într-un text audiat" (Programa II, 2013, p. 4), presupunând, în principiu, actualizarea deixis-ului verbal de diferite tipuri: personal, spaţial, temporal etc.;

(b) „1.4. exprimarea interesului pentru receptarea de mesaje orale, în contexte de comunicare cunoscute" (Programa CP, I, II, 2013, p. 6) – competenţă realizabilă prin activităţi precum: „participarea la jocuri de rol de tipul vorbitor – ascultător, folosind păpuşi [...], măşti etc." (Programa CP, 2013, p. 6; similar, şi în Programa I, II, 2013, p. 6) – asumarea unui rol presupunând folosirea adecvată a deixis-ului personal (şi interpersonal/relaţional), precum şi a celorlalte tipuri de deixis (temporal, spaţial etc.); „activităţi de tipul «ştirile zilei» / («Ce am făcut ieri»)" (Programa CP, I, 2013, p. 6) – vezi, cu precădere, actualizarea deixis-ului temporal; conversaţii, discuţii pe diferite teme (Programa CP, I, II, 2013, p. 6-7),

implicând utilizarea tuturor tipurilor de deixis, raportate la coordonatele situaţiilor de comunicare respective;

(c) „2.1. pronunţarea clară a sunetelor şi a cuvintelor în enunţuri simple/formularea unor enunţuri proprii în diverse situaţii de comunicare" (Programa CP, I, II, 2013, p. 7)/„să construiască texte orale scurte [...]" (Programa III, 2004, p. 5) – competenţe/obiective pentru care sunt exemplificate, în programe, activităţi de învăţare de tipul:„jocuri de rol", „dramatizări ale poveştilor/fragmentelor din basme audiate" (Programa CP, 2013, p. 8; similar, şi în Programa I, II, 2013, p. 7) – emblematice pentru folosirea deixis-ului personal şi interpersonal/relaţional; „sesizarea utilizării formulelor specifice în situaţii concrete [...]"/„conştientizarea existenţei unor reguli simple de desfăşurare a schimburilor verbale [...] care pot determina reuşita comunicării" (Programa CP, I, 2013, p. 8), „utilizarea formulelor specifice în situaţii concrete de tipul: invitaţie, urare [...] etc.", „oferirea unor informaţii despre sine, despre familie, colegi [...] etc." (Programa I, II, 2013, p. 7), „exersarea unor formule [...] adaptate interlocutorului; relatarea unor evenimente semnificative [...]; enumerarea unor reguli de joc, a unor norme ale clasei […];dialoguri în pereche sau în grupuri mici" (Programa I, 2013, p. 7), „exerciţii de povestire orală a unor fapte, întâmplări reale [...] sau fictive" (Programa III, 2004, p. 5) – toate acestea presupunând, de asemenea, actualizarea deicticelor pronominale personale propriu-zise (*eu, tu, noi* etc.) şi de politeţe (*dvs., dumnealui* etc.), a anumitor forme deictice verbale (de prezent, trecut etc.) şi adverbiale (de timp, de loc etc.) etc.;

(d) „2.2. transmiterea unor informaţii..." (Programa CP, I, II, 2013, p. 8) – competenţă realizabilă prin: „formularea de mesaje despre sine (nume, vârstă, adresă), despre familie, colegi[...] etc." (Programa CP, 2013, p. 8; similar, şi în Programa I, II, 2013, p. 8) – vezi folosirea deixis-ului personal de persoana întâi, singular; „exprimarea propriei păreri" (Programa I, 2013, p. 8; similar şi în Programa CP, 2013, p. 8) – activitate reprezentativă, de asemenea pentru folosirea deixis-ului locutorial; „completarea unor enunţuri care solicită realizarea acordului gramatical, menţinerea timpului verbului" (Programa I, 2013, p. 8; similar, şi în Programa II, 2013, p. 9) – în condiţiile în care realizarea acordului presupune, cel mai frecvent, raportarea la date contextuale din situaţia de comunicare şi folosirea deixis-ului verbal (propriu-zis şi, mai ales, flectiv – desinenţial şi sufixal); discuţii, prezentări de proiecte individuale sau de grup (Programa I, II, 2013, p. 8-9) – cu nuanţări, asumate de poziţia locutorială, ale folosirii deicticelor („proiectul *meu*" *versus* „proiectul *nostru*");

(e) „2.3. participarea cu interes la dialoguri [scurte/simple], în diferite contexte de comunicare" (Programa CP, I, II, 2013, p. 9) – competenţă a cărei realizare presupune activităţi precum: jocuri de rol, conversaţii pe diferite teme, discuţii în perechi/în grup etc., în toate acestea folosirea corectă a deixis-ului de diferite tipuri având o importanţă deosebită;

(f) „2.4. exprimarea propriilor idei în contexte cunoscute [...]/exprimarea propriilor idei referitoare la contexte familiare, manifestând interes şi încredere în sine/exprimarea expresivă a ideilor" (Programa CP, I, II, 2013, p. 10) – competenţă care, prin ea însăşi, trimite către folosirea deixis-ului personal locutorial; în plus, activităţi precum conversaţiile în grup implică şi deixis-ul relaţional/social, iar „utilizarea unor gesturi şi mişcări cu scopul de a-şi susţine afirmaţiile" (Programa II,2013, p.10) trimite către folosirea deixis-ului nonverbal;

(g) „1.2. să deducă sensul unui cuvânt necunoscut prin raportare la mesajul audiat” (Programa III, 2004, p. 4) – obiectiv de referinţă care, inclusiv în asociere cu „exerciţii de determinare a sensului unor cuvinte în contexte date”, trimite către însăşi definirea deixis-ului;

(h) „1.4. să sesizeze mijloacele nonverbale (gesturi, mimică) folosite în comunicare” (Programa III, 2004, p. 4)/„să recepteze corect mesajul în funcţie de condiţiile comunicării” (Programa IV, 2005, p. 4) – obiective de referinţă care implică şi decodarea deixis-ului nonverbal din diferite acte comunicative (în asociere sau nu cu deixis-ul verbal reperabil în acelaşi act comunicativ);

(i) „1.5. să manifeste atenţie faţă de interlocutor în diferite situaţii de comunicare” (Programa III, 2004, p. 4; similar, şi în Programa IV, 2005, p. 4) – obiectiv de referinţă realizabil prin „simularea unor situaţii de comunicare diverse; exerciţii de dialog [...]; jocuri de rol, de tipul vorbitor-ascultător [...]; discuţii libere pe teme date etc.” (Programa III, 2004, p. 4) – activităţi presupunând şi decodarea, de către interlocutorul de vârstăşcolară mică, a deixis-ului verbal, nonverbal şi paraverbal;

(j) „2.4. să-şi adapteze vorbirea la diferite situaţii de comunicare în funcţie de partenerul de dialog” (Programa III, 2004, p. 5; similar, şi în Programa IV, 2005, p. 5) şi „2.6. să manifeste cooperare [/independenţă] în diferite situaţii de comunicare” (Programa III, 2004, p. 6; Programa IV, 2005, p. 6) – obiective de referinţă a căror realizare – prin activităţi de tipul: jocuri de rol, conversaţii pe anumite teme, simularea unor situaţii de comunicare/acte comunicative cu diferiţi interlocutori etc. – implică folosirea tuturor tipurilor de deixis, cu precădere, a deixis-ului personal şi a celui relaţional;

(k) „2.5. să utilizeze corect în exprimarea orală proprie elementele de construcţie a comunicării studiate” (Programa III, 2004, p. 6;similar, şi în Programa IV, 2005, p. 5) – obiectiv de referinţă care implică – prin exerciţii de realizare a acordului gramatical – folosirea deicticelor de diferite tipuri (propriu-zise şi flective) în asociere cu teoria părţilor de vorbire în care se concretizează.

Dintre conţinuturile prevăzute în ciclul primar la disciplina *Comunicare în limba română/Limba şi literatura română*, de disting – pe linia actualizării şi, mai puţin, a teoretizării deixis-ului din limba română – două mari clase:

(a) comunicarea orală – vezi: „acte de vorbire”, „dialogul”, „forme ale discursului oral” (Programa CP, I, II, 2013, p. 17), „reguli de vorbire eficientă” (Programa I, II, 2013, p. 17), „reguli ale discursului oral” (Programa II, 2013, p. 17), „adaptarea la particularităţile interlocutorului”, „construirea de dialoguri în situaţii concrete sau imaginare”, „elemente de comunicare nonverbală (gesturi, mimică)”(Programa III, 2004, p. 9; similar, şi în Programa IV, 2005, p.10), „povestirea orală a unor texte citite sau mesaje audiate” (Programa IV, 2005, p. 10) – toate acestea, optimizate de actualizarea formelor deixis-ului verbal, nonverbal şi paraverbal şi ale deixis-ului de diferite grade;

(b) elementele de construcţie a comunicării – vezi: pronumele personal propriu-zis/de politeţe, verbul, substantivul, adjectivul, numeralul; acordul (Programa III, p. 10; Programa IV, p. 11) – conţinuturi presupunând şi prezentarea teoretică, în etapa gramaticală, a unora dintre tipurile de deictice propriu-zise/flective (pronumele personale propriu-zise/politeţe, substantive de tipul *mama, tata* etc., anumite forme verbale, adjective de tipul *trecut, următor* etc., numerale folosite contextual).

Se remarcă, în exemplele prezentate *supra*, ponderea mare a abordării implicite a deixis-ului în ciclul primar (prin folosirea deicticelor în diferite contexte comunicative), în condiţiile în care teoretizarea – sporadică şi fără invocarea terminologiei de specialitate – a unora dintre elementele deictice verbale se realizează doar în clasele a III-a şi a IV-a, în lecţiile consacrate părţilor de vorbire care se studiază la acest nivel de şcolaritate.

2.2. Teorie şi practică în abordarea deixis-ului în manualele alternative pentru ciclul primar

Manualele alternative în uz la disciplina *Comunicare în limba română/Limba şi literatura română* reflectă aceleaşi două mari direcţii în abordarea deixis-ului ca şi curriculum-ul: pe de o parte, ancorat în realitatea vorbirii/a comunicării orale (cu precădere, în etapa pregramaticală – clasele pregătitoare, I şi a II-a, fără a exclude, însă, celelalte clase ale ciclului primar) şi, pe de altă parte – subsumat caracteristicilor teoretice ale anumitor clase semantico-gramaticale (în etapa gramaticală – clasele a III-a şi a IV-a).

Prima coordonată presupune actualizarea deixis-ului atât în situaţii de comunicare orală implicate de însuşi demersul instructiv-educativ, cât şi în situaţii (re)create, valorificate ca mijloace în abordarea diferitelor conţinuturi prevăzute în curriculum-ul pentru ciclul primar. Am identificat, în acest sens, în manualele analizate, prezenţa deixis-ului în:

(a) jocuri didactice care presupun relaţionarea directă, în plan comunicativ, între minimum două persoane; de altfel, mărcile deictice ale locutorului şi ale interlocutorului sunt prezente încă din titlu: „Spun*e* ce *ţi-am* arătat!”, „Deseneaz*ă* ce *ai* văzut” (I, Mihăilescu, Piţilă, p. 4), „Ce poţ*i* spune despre...” (I, Peneş, p. 4), „Grupaţi câte doi, întreba*ţi-vă*: Ce este *acesta/aceasta?*” – deictic reciproc (I, Peneş, p. 5), „Grupaţi câte doi, adresa*ţi-vă*, pe rând, întrebări.” (II, Peneş, p. 55), „Joc în pereche. *Eu* spun o propoziţie. *Tu* descoper*i* cuvântul...” (IV, Peneş, p. 9); cele mai frecvente sunt, în exemplele excerptate, desinenţele, verbele auxiliare şi pronumele personale de persoana întâi şi a doua singular, ca forme ale deixis-ului personal verbal, propriu-zis (concretizat în cuvinte) şi flectiv; se remarcă, de asemenea, deicticele pronominale demonstrative (*acesta, aceasta*) şi mărcile unui tip particular de deixis, care ar putea fi numit deixis reciproc (în „întreba*ţi-vă*”, „adresa*ţi-vă*”), implicând adresarea locutorului către un interlocutor colectiv în situaţia de comunicare 1 (profesor – elevi) şi, în acelaşi timp, relaţia locutor – interlocutor din situaţia de comunicare 2 (elevul 1 – elevul 2);

(b) jocuri de rol, condiţionate de recrearea unor situaţii de comunicare – prin raportare la indicaţii mai mult sau mai puţin precise: „Realiza*ţi* dialogul dintre doi copii. Spune*ţi* ce părere ave*ţi voi* despre cei care rup crengile.” (I, Peneş, p. 11), „Lucră*m* împreună” (I, Peneş, p. 35), „La bibliotecă” (II, Peneş, p. 69); deixis-ul este sau nu, în acest caz, prezent în chiar formularea sarcinii, însă cu siguranţă va fi actualizat în actele comunicative realizate de către elevi;

(c) sarcini de lucru generice, formulate la persoana întâi sau a doua, singular sau plural: „copiaz*ă* cuvintele” (I, Mihăilescu, Piţilă, p. 55), „completa*ţi*...” (I, Peneş, p. 97), „să *ne* amintim*!*” (II, Surdu, Dănilă, p. 7; II, Peneş, p. 6), „vre*ţi* să exersa*ţi*?” (II, Surdu, Dănilă, p. 12), „Gândeş*te-te* la tot ce *ai* învăţat...” (II, Peneş, p. 110), „*Tu* citeşt*i*, *eu* observ.”, „ce părere *ai*...” (II, Piţilă, Mihăilescu, p. 5), „forma*ţi* perechi” (IV, Mihăescu, Dulman, Platcu, p. 5) – diferitele tipuri de deixis personal (locutorial colectiv, interlocutorial individual/colectiv)

diferenţiază, de fapt, formele activităţii solicitate: activitate individuală *vs.* pe grupe/în perechi *vs.* frontală;

(d) sarcini de lucru raportate la textele studiate: „*Voi* ce nume de alint aveţi?” (II, Peneş, p. 20);„Ştiţi *voi* care?” (CP, Belişu, Stoicescu, Zagaradniuc, p. 1) – aici, fals deictic interlocutorial colectiv; în realitate, fiecare potenţial interlocutor îşi va spune propriul nume de alint/propria opinie;

(e) coloanele de cuvinte – scrise sau nu despărţite în silabe – din lecţii consacrate unor sunete/litere sau din probe de evaluare: „*mama*” (I, Mihăilescu, Piţilă, p. 31; I, Peneş, p. 26-27), „*am, ai*” (I, Mihăilescu, Piţilă, p. 38), „*eu, ei*” (I, Mihăilescu, Piţilă, p. 42), „*a-ca-să*” (I, Mihăilescu, Piţilă, p. 60), „*a-ici*” (I, Mihăilescu, Piţilă, p. 70) – cu precădere, deixis personal şi spaţial;

(f) texte create pentru abordarea unor sunete/litere: „Ce credeţi că a spus regina albinelor?” (I, Mihăilescu, Piţilă, p. 98), „Familia *ta* din cine este formată?” (I, Peneş, p. 87) – deixis-ul având rolul de a deschide comunicarea cu cititorul/cititorii de clasa I;

(g)replici din benzi desenate asociate unor:

- lecţii pe tema comunicării orale: „*Astăzi* a început...”, „[vorbitorul către ascultător] *Îmi* plac imaginile...” (II, Peneş, p. 9, Despre comunicarea orală), „[doi colegi] *Am* avut o vacanţă minunată! / Şi *eu* la fel...” (II, Piţilă, Mihăilescu, p. 16, Comunicarea orală), „[profesoara către elevi] *Sâmbătăvom* merge la circ.” (II, Piţilă, Mihăilescu, p. 20, Mesajul oral), „*Euvă* rog să-*mi* recomandaţi*dumneavoastră* o carte [...] *Tu* ce vrei, Doru? [...] Poftiţi cărţile.” (III, Peneş, p. 17, Comunicarea orală cu dialog), „Ce adresă *ai* scris pe plic, Maria?” (IV, Mihăescu, Dulman, Platcu, p. 41, Comunicarea dialogată) – se remarcă, în exemplele identificate, multitudinea tipurilor de deictice: aici, adverbiale, pronominale propriu-zise şi de politeţe, interjecţionale, flective;
- lecţii centrate pe elemente de construcţie a comunicării: [băieţelul, alături de fetiţă, către o doamnă] „*Vă* rugă*m* să *ne* arăta*ţi* un trenuleţ şi un ursuleţ. [doamna către copii] *Vă* mai aştept! [băieţelul către doamnă] *Vă* mulţumi*m*!” (II, Peneş, p. 25, Semnul exclamării) – unde deiciticul*vă*, de exemplu, este folosit cu trimitere către un referent individual + grad de politeţe, respectiv către doi referenţi/referent colectiv (băieţelul şi fetiţa); „*Aceasta* este planşa...” (II, Piţilă, Mihăilescu, p. 81, Sunetul şi litera. Vocalele şi consoanele), „[fetiţa către bunic] *Dumneataai* scris o carte despre Unire, *bunicule*? [bunicul, către fetiţă, arătând-o pe bunica] Da, *am* scris. *M*-a ajutat şi *dumneaei*.” (III, Peneş, p. 58, Pronumele personal de politeţe; similar, şi în IV, Mihăescu, Dulman, Platcu, p. 46) – se adaugă, exemplelor anterioare, deicticele substantivale şi cele pronominale de persoana a treia;
- lecţii de abordare a unui text literar: „*Voi* sunteţi băieţi de zahăr...!” (II, Surdu, Dănilă, p. 17, *Învăţătorul copiilor*, după N. Dabija), „De ce nu *m-am* nimerit *eu* la vremea *aceea*?...” (III, Peneş, p. 5, *Bucurie de toamnă*, după Mihail Sadoveanu) – analiza deixis-ului poate fi folosită, aici, ca premisă pentru interpretarea textului;
- exerciţii din probele de evaluare: „Cătălina, citeşte*-mi*, *te* rog, povestea cu Făt-Frumos!” (II, Surdu, Dănilă, p. 108), „*Mă* interesează mult povestirile despre necuvântătoare.” (II, Peneş, p. 18 – elevii trebuie să noteze care este vorbitorul, respectiv ascultătorul);

(h)exerciţii de limba română: conjugarea verbului „*eu* merg, *tu* merg*i*” (I, Mihăilescu, Piţilă, p. 99), „*euam* citit, *tu ai* citit” (IV, Mihăescu, Dulman, Platcu, p. 22), asocierea verbelor copulative şi a numelor predicative „*eu sunt*...sănătos, *noi* sunte*m*... sănătoşi” (I, Peneş, p. 65);

(i) texte care „transcriu” comunicarea curentă, familiară sau oficială, texte valorificate în cadrul unor exerciţii: „- Sărut mâna, *mamă*! / - Unde *ai* fost, Andrei?” (II, Surdu, Dănilă, p. 27), „Nu era*i ieri* la bunica *ta*?” (III, Peneş, p. 77), respectiv în cărţile uriaşe realizate pentru a aborda, în clasa pregătitoare, diferite teme: „- Bună dimineaţa, *mami*! / - Bună dimineaţa, Horia! / - Ce fac*iacolo*? / - Pregătesc micul dejun. *Uite* [...] În cinci minute mâncă*m*. *Astăzivom* petrece mai mult timp împreună. E ziua *noastră* liberă.” (CP, Stoicescu, Stănică, p. 1);

(j)exemple de texte funcţionale: biletul cu greşeli „*Te* rog să pregăteş*ti* pentru prânz nişte clătite. Pun*e* ghemul *meu* preferat. Ghiţă (I, Mihăilescu, Piţilă, p. 115), scrisoarea „Buşteni, 5 iulie 2007 [...] *Mâinevom* pleca în drumeţie.”, „Buşteni [...] *Mi*-ar fi plăcut să fi*m* împreună *aici*.” (IV, Mihăescu, Dulman, Platcu, p. 97) – cu precizarea că aici decodarea deixis-ul presupune raportare la alte componente ale mesajului (*meu – Ghiţă, 5 iulie – mâine, Buşteni – aici*);

(k)enunţuri scrise pe liniatura specială din josul paginii abecedarului: „Toma e cu *tata*?” (I, Peneş, p. 57), „*Eu* citesc un basm.” (I, Peneş, p. 68), „*Această* carte *îmi* place.” (I, Peneş, p. 73) – deicticele implicând raportări la situaţii de comunicare recreate;

Cea de-a doua coordonată – preponderent teoretică – a deixis-ului este reflectată în lecţiile consacrate, în clasele a III-a şi a IV-a (etapa gramaticală), pronumelui personal (III, Peneş, p. 56-57; IV, Mihăescu, Dulman, Platcu, p. 43-45; IV, Peneş, p. 44-45), pronumelui personal de politeţe (III, Peneş, p. 58; IV, Mihăescu, Dulman, Platcu, p. 46; IV, Peneş, p. 47), respectivpersoanei, numărului şi timpurilor verbului (III, Peneş, p. 77; IV, Mihăescu, Dulman, Platcu, p. 21-22; IV, Peneş, p. 21-22). Deşi se folosesc, în limba română, şi deictice substantivale, adjectivale, numerale, nu am identificat, în paginile consacrate în manuale acestor părţi de vorbire, exemple reprezentative pentru problematica deixis-ului (aspect motivat şi de ponderea mult mai mare, în comunicare, a deicticelor pronominale şi a celor flective).

Concluzii

Având în vedere elementele de specificitate pe care le implică deixis-ul ca fenomen lingvistic şi pragmatic, demersul de faţă confirmă latura preponderent practic-aplicativă a abordării acestuia în ciclul primar.

Atât programele în vigoare pentru disciplina *Comunicare în limba română/Limba şi literatura română*, cât şi manualele alternative analizate reflectă utilizarea deixis-ului de diverse tipuri (vezi 1.2.) în situaţii de comunicare reale (subsumate demersului instructiv-educativ) sau (re)create în vederea abordării unor categorii diferite de conţinuturi (din planul comunicării orale, al textului literar sau al elementelor de construcţie a comunicării).Perspectiva teoretică asupra deixis-ului este reperabilă doar în componentele curriculare şi instrumentale asociate studierii raportului vorbitor – ascultător, respectiv pronumelui şi verbului în etapa gramaticală (clasele a III-a şi a IV-a).

Aşadar, la întrebarea „Cât este teorie şi cât este practică în abordarea deixis-ului în ciclul primar?", răspunsul nu poate fi decât în avantajul practicii – un răspuns firesc, având ca premisă particularităţile (inter)locutorilor de vârstă şcolară mică şi, de fapt, însăşi realitatea comunicativă.

BIBLIOGRAFIE:

Academia Română. Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti". (2005). Gramatica limbii române. [Vol. 2]: Enunţul. Bucureşti: Editura Academiei Române.

Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. I. Paris: Gallimard.

Cruse, A. (2000).*Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics*. New York: Oxford University Press.

Diessel, H. (2012). *Deixis and demonstratives*. In Maienborn, Claudia; Heusinger, Klaus von; Portner, Paul (eds.).*Semantics*. Volume 3. De Gruyter Mouton, pp. 2407-2432.

Fillmore, C. J. (1997). *Lectures on Deixis*. Stanford, California: CSLI Publication, Center for the Study of Language and Information.

Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Gerale de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, F. I. (1996). *Deixis e pragmática linguística*. In Faria, H. I. et al. (orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 437-445.

Ghiţă, R. (2011). *Deixisul: categorie lingvistic-universală: modalităţi de exprimare a deixisului în limbile română, franceză şi maghiară*. Braşov: Editura Universităţii „Transilvania".

Hanks W. F. (2011). *Deixis and indexicality*. In Bublitz, W., Norrick, N. R. (Eds.). *Foundations of Pragmatics*. Berlin/Boston: Walter de Gruyer GmbH &Co. KG, pp. 315-346.

Hobjilă, A. (2003). *Microsistemul deicticelor în limba română vorbită neliterară actuală*. Iaşi: Casa Editorială *Demiurg*.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. II^{e} édition. Paris: Armand Colin.

Kleiber, G. (1994). *Nominales. Essais de sémantique référentielle*. Paris: Armand Colin.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.

Matras, Y., Bolkestein, A. M. (2006). *Deixis and anaphora: Some case studies*. In Bernini, G., Schwartz, M. L. *Pragmatic organization of discourse in the languages of Europe*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH&Co. KG, pp. 215-253.

Reboul, A., Moeschler, J. (1998). *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris: Armand Colin.

Manuale:

***. (2012). *De la Pământ la Soare*. Bucureşti: Editura Sigma.

Belişu, D., Stoicescu, D., Zagaradniuc, C. (2013). *Degeţica. Adaptarea unei poveşti de H. Ch. Andersen*. Bucureşti: Editura Sigma.

Dorobanţu, G. (2012). *Carnavalul diversităţii*. Bucureşti: Editura Sigma.

Mihăescu, M., Dulman, A., Platcu, M. (2006). *Limba şi literatura română: manual pentru clasa a IV-a*. Craiova: Editura Radical.
Peneş, M. (2004). *Abecedar: manual pentru clasa I*. Bucureşti: Editura Ana.
Peneş, M. (2006). *Limba şi literatura română: clasa a II-a*. Bucureşti: Editura Ana.
Peneş, M. (2005). *Limba şi literatura română: manual pentru clasa a III-a*. Bucureşti: Editura Ana.
Peneş, M. (2006). *Limba şi literatura română: manual pentru clasa a IV-a*. Bucureşti: Editura Ana.
Piţilă, T., Mihăilescu, C. (2004). *Abecedar: manual pentru clasa I*. Bucureşti: Editura Aramis.
Piţilă, T., Mihăilescu, C. (2005). *Limba şi literatura română: manual pentru clasa a II-a*. Bucureşti: Editura Aramis.
Stoicescu, D., Stănică, N.(2012). *Cum se fabrică*. Bucureşti: Editura Sigma.
Stănică, N., Dorobanţu, G. (2012).*Aventurile familiei Cangur*. Bucureşti: Editura Sigma.
Surdu, I., Dănilă, I. (2001).*Limba şi literatura română: manual pentru clasa a II-a*. Bucureşti: Editura All Educational.

Programe:

Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional pentru Curriculum. (2004). *Programe şcolare pentru clasa a III-a. Limba şi literatura română*. Bucureşti.
Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional pentru Curriculum. (2005).*Programe şcolare pentru clasa a IV-a. Limba şi literatura română*. Bucureşti.
Ministerul Educaţiei Naţionale. (2013). *Programa şcolară pentru disciplina „Comunicare în limba română", Clasa pregătitoare, clasa I şi clasa a II-a*. Bucureşti.

L`APPRENTISSAGE AUX ADULTS

Alexandra Silvaş, Assoc. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş

Abstract : Learning is the process of acquisition and reorganization of knowledge already gained, skills, skills development, capacity utilization and application in practice of similar knowledge, with the aim of behavioral adaptations to optimal educational environment, socio-economic and professional medium.
Learning represents a permanent change in behavior, independent of the process of maturation, as a result of the experience and of the activities included in the change process. Adult learning refers both to the process through which individuals pass as they attempt to change or enrich their knowledge, values, skills and strategies, as well as the results achieved by each new build-up of knowledge, values, skills, and strategies.

Keywords: learning, adults, process, characteristics, situation

L`idée du besoin de l`éducation et d`apprentissage, quelle que soit l`âge, ce n`est pas nouvelle. La préoccupation pour la pédagogie des adultes est justifie par l`augmentation de la valeur sociale et économique de l`éducation en générale, l`éducation étant la source du progrès pour la société, et pour l`individus le moyen de se connecter à la dynamique des valeurs socioculturels au long de la vie.

L`éducation des adultes s`adresse à tous les catégories sociaux, en contribuant à l`intégration optime des individus, en offrant une diversité des services, en véhiculant des contenus spécifiques et usant des méthodes et moyens spécifiques, en se couturant comme facteur de démocratisation de la vie sociale et moyen de respecter le droit à l`éducation.

L`éducation des adultes et l`éducation permanente

Le concept d`**éducation permanente** a été lance par le Comite pour l`éducation des adultes de l`Angleterre en 1919. L`idée de l`éducation permanente est apparu dans le système de l`éducation des adultes, parce que représente un moyen de compléter la formation réalisée à l`âge de l`enfance et d`adolescence.

**L`éducation permanente** représente un concepts pédagogique fondamental qui comprend tout les formes de l`éducation (formelle non formelle informelle), les dimensions de l`éducation (intellectuelle, morale, esthétique, technologique) et les étapes de l`éducation (enfants, jeunes et adultes).

La réalisation de l`éducation permanente consiste à passer de hétéro éducation ( l`éducation à travers les autres) à l`auto-education. L`éducation réalisée à l`aide des autres développe des conditions essentielles (attitudes, motivations capacités, compétences, connaissances, techniques de travail intellectuel) pour développer l`auto éducation, qui est une activité déroulée consciemment, systématiquement ayant comme but la réalisation complète de la propre personnalité.

Les finalités de l`éducation permanente visent:

- Le développement de la capacité de comprendre la nécessitée de l`apprentissage continu;

- L`acquisition des techniques de travail intellectuel;
- Le développement de la capacité d`adaptation aux changements qui ont lieu dans touts les domaines d`activités;
- La formation des compétences de auto formation et auto perfectionnement.

Les stratégies d`implémentation de l`éducation permanente doivent tenir compte des aspects suivants: (Jinga, I., Istrate, E., 1998):

- La réalisation d`un étude de diagnose qui offre aux facteurs de décision une radiographie très claire du système de l`éducation permanente de notre pays, dans vue d`ensemble et dans des domaines en soulignant les avantages et les limites;
- La réalisation d`une étude compare entre le système éducatif roumain et les principaux systèmes similaires d`Europe et du monde, auxquels on ajoute les orientations et les tendances signales par les organismes spécialises dans le domaine;
- La réalisation d`une étude de pronostique élaboré sur les réalités de la société roumaine et de sa probable évolution dans la perspective des décennies suivants;
- La refonte du système éducatif, des finalités d`ensemble et des divers types d`écoles et cycles d`enseignement, la refonte des contenues, des formes et des méthodes de formation et d`éducation;
- La refonte du système institutionnel de l`éducation permanente, des relations entre ses sous systèmes.

L`éducation permanente est un concept spécifique à l`éducation contemporaine qui vise toute la vie de l`individus et comprend tous les individus et les collectivités humaines.

L`auto éducation est une conséquence de l'éducation permanente et progressivement s'accumule le long de la scolarité, grâce à l'apprentissage par les élèves de travail intellectuel, techniques qui leur permettent d'acquérir de nouvelles connaissances, de compétences par le biais de leurs propres efforts**.**est une conséquence de l`éducation permanente et se forme peu à peu, au long de la scolarité.

Les adultes, ainsi que l'embauche ne finissent pas avec l'apprentissage, ils continuent à apprendre par le biais de stages de formation, de formation, de mentorat ou de. Les spécialistes dans le développement organisationnel considère le développement organisationnel une stratégie d`apprentissage, où le but est pas seul de déterminer la transformation des individus, des groupes et des organisations, mais plutôt celui de faire que chaque de ces unités sociaux apprennent comment se développer dans la réalisation des propres taches professionnelles. (Stoica, M., 2013, p. 79)

Les caractéristiques des adultes dans le processus d`apprentissage

Il y a des différences essentielles entre l`apprentissage des adultes et celle des enfants:

Adultes	Enfants
• Les adultes ont plus d'expérience d'une vie pragmatique qui tend à structurer et limiter le processus d'apprentissage. Le processus d`apprentissage se réfère	• Les enfants n`ont pas une d'expérience d'une vie pragmatique. Le processus d`apprentissage se réfère ,en principal, à la formation des

principalement, à la conversion ou l'extension des significations, des valeurs, des stratégies et des habiletés acquises antérieurement. • Les principales influences sur la modification de facteurs sociaux ou ceux liés de rôle dans le travail, de ce que nous voulons, de besoins personnels pour un progrès continu et de trouver leur propre identité Les besoins du processus d`enseignement viennent des aspects de la vie quotidienne. • Il est prévu que les adultes devraient avoir une réflexion spécifique, généralisée et abstrait. • Il est prévu que les adultes expriment leurs propres besoins et décrivent leur propre processus d'apprentissage par l`intermède des activités verbales, qui leur permet la négociation et la collaboration dans la planification de leur propre programmes d`apprentissage. • Les adultes ont un système d'appréciation de soi et le respect bien fondée et cohérente, ce qui leur permet de participer comme individualités séparés et capables d'agir indépendamment des autres Les adultes sont responsables de leurs actes dans la société et on attend d` être productifs.	significations, des valeurs, des habiletés et des stratégies de base. . • Les influences principaux sur le changement viennent des facteurs lies de l`augmentation physique, du besoin de socialiser et de préparer pour un futur dans la société et sur le marché du travail. • Les besoins du processus d`apprentissage viennent du développement basé sur l`étalon, pour comprendre les expériences futures. • On attend de la parte des enfants d`avoir une pensée concrète. • Il est prévu auprès d'enfants d'exprimer leurs besoins et de décrire leur processus d'apprentissage grâce à des activités non verbales, qui conduisent à la planification de l'apprentissage par les observateurs et les interprètes « experts ». • Les enfants ont un système d'évaluation relativement désorganisés et inconscient qui permet leur perception comme des personnalités séparés, mais dépendent des autres. • Les enfants sont des personnalités qui ne sont pas responsables de leurs actes dans la société et on attend qu`ils jouent et apprennent aussi.

Le processus d`apprentissage est un processus normale, de transformation, d`évolution. La plupart des spécialistes dans le domaine de la formation des adultes affirment directement ou indirectement que le processus d`apprentissage est un processus d`évolution qui a son origine et actionne à l`intérieur de celui qui apprend, et qui se

développe en même temps avec le besoin de l`individus d`inter actionner avec l`environnement.

Le processus d`apprentissage au niveau des adultes présente les caractéristiques suivantes:

- Les adultes s'engagent dans le processus d'apprentissage, si les objectifs du programme et des objectifs d'apprentissage sont réalistes et important pour eux et sont perçus comme étant utiles tout de suite.
- Les adultes vont apprendre, conserver et utiliser ce qu'ils croient être pertinente à leurs besoins personnels et professionnels.
- Le processus d'apprentissage des adultes c`est l`implication individuelle. Apprendre une nouvelle habileté, technique ou concept peut promouvoir une image positive ou négative sur vous-même. Il y a toujours la peur du jugement par d'autres personnes avec lesquelles nous, les adultes, nous ne pouvons pas nous accommoder, ce qui implique l'anxiété au cours de nouvelles activités d'apprentissage.
- Les adultes participent aux cours ayant leur vaste expérience antérieure dans des divers domaines, des connaissances et habiletés, auto-direction, intérêts et compétences.
- Les adultes veulent être maîtres de leur propre apprentissage, ce qui signifie leur participation à la sélection des objectifs, du contenu et des activités d'évaluation
- Les adultes s`opposeront aux nouvelles situations d'apprentissage s'ils considèrent comme un attaque contre leurs compétences, et donc le manque d'intérêt en ce qui concerne les sujets ou les tâches imposées
- Les adultes rejets les indications des autres en ce qui concerne l`apprentissage, spécialement quand ce qu`on les suggère semble être un attaque à ce qu`ils font en ce moment là.
- Le processus d`apprentissage des adultes est enrichit par un comportement et des programmes d`apprentissage qui montre respect, confiance et intérêt pour les problèmes de l`adulte.

L`adulte comme sujet de l`éducation

Il peut être difficilement de généraliser les caractéristiques de l`adulte comme sujet de l`éducation, à cause des caractéristiques individuelles qui varient en fonction de l`âge, mentalité, niveau d`éducation, personnalité, situation économique, mais en fonction d`autres facteurs aussi.

Tout de même, la plupart des adultes réfactionnent identique aux certaines types des manifestations qu`ils rencontrent dans la salle de classe.

Les adultes préfèrent les situations d`apprentissage qui:

*1. Sont pratiques et directes à l`objets*, et les recommandations pour le formateur dans le domaine de l`éducation des adultes peuvent être:

- L`utilisation des présentations générales, résumés, exemples et histoires;
- Approfondissement d`un plus grand nombre des sens possibles;
- Planifier et accorder le temps nécessaire aux applications qui se réfèrent aux nouvelles informations;

- Elaborer des activités de group pour la résolution des problèmes;
- Anticiper les problèmes qui peuvent intervenir, offrir des suggestions et des alternatives;
- Utiliser les stratégies d`apprentissage actif, impliquant tous les étudiant;

*2. L`intégration des idées nouvelles, sur le fond et en corrélation avec celles qui existent déjà,* et les recommandations pour le formateur dans le domaine de l`éducation des adultes peuvent être:

- Réactualiser les connaissances qui existent déjà;
- Evaluer les connaissances antérieures des étudiants;
- Prospecter le niveau des attentes des étudiants en ce qui concerne les connaissances qu`ils attendent les acquérir;
- Anticiper et projeter l`activité plus détaillée en concordance du potentiel et du niveau des attentes des étudiants.

Le modèle CAL dans l`apprentissage des adultes

Cross, K.,P., (1981), présente le modèle CAL – Characteristics of Adults as Learnes, qui comprend les caractéristiques des adultes comme personnes qui apprennent, dans le contexte des analyses personnelles sur un programme d`apprentissage tout le long de la vie.

Le modèle CAL met en évidence deux clases des variables qui interviennent dans le processus d`apprentissage à l`âge adulte: variables qui visent des caractéristiques personnelles de l`adulte et variables qui visent des caractéristiques situationnelles.

Les *caractéristiques personnelles* font appréciation à: vieillissement, stades de vie et stades de développement. Ces trois dimensions ont caractéristiques différentes en ce qui concerne l`apprentissage tout le long de la vie. Le vieillissement est le résultat de la détérioration des certains habiletés senyorio – motricité, comme: vue, audition, temps de réaction, tandis que les habiletés de l`intelligence: la compétence décisionnelles, pensée, langue, tendent de s`améliorer. Les stades de vie et les stades de développement: le mariage, changement du lieu de travail, la retraite, implique une série des caractéristiques: constance et transitions qui sont ou non direct proportionnel à l`âge.

Les caractéristiques situationnelles se constituent de l`apprentissage pendant une durée de temps limitée, l`apprentissage continue le l`apprentissage volontiers ou obligatoire aussi.

Le modèle CAL est utilisé comme un guide pour les programmes de l`éducation pour les adultes parce que les principes qui dirigent la formation dans le domaine des adultes sont explicites et aident à élaborer et implémenter avec succès les programmes du domaine de l`éducation des adultes. Voila quelques principes de ce modèle d`éducation des adultes:

- Les programmes d`apprentissage pour les adultes doit valorisiez l`expériences des participants;
- Les programmes d`apprentissage pour les adultes doit s`adapter aux limites causées par l`âge des participants;
- Les adultes doit avoir plus de liberté choisir et organiser les programmes.

Conclusions

L`apprentissage aux adultes est la forme typique d`apprentissage humaine qui se réalise dans le contexte du processus de formation systématiquement, organisé et institutionnalisé ou dans le processus de l`éducation. Est orienté dans la direction de l`assimilation des nouvelles connaissances et du développement de la structure psychique et de personnalité, étant un processus conscient, auto dirigé qui suppose l`anticipation du fin et la mobilisation volontaire de l`effort.

BIBLIOGRAFIE:

Cerghit, I., (2002), Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii, Ed. Aramis, Bucureşti

Cross, K., P., (1981), Adults as Learnes, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

Dean, G., Murk, P., Del Prete, T., (2000), Enhancing Organizational Effectiveness in Adult and Community Education, Krieger Publishing Company, Malabar, Florida

Jinga, I., Istrate, E., (1998), Manual de pedagogie, Ed. All, Bucureşti

Paloş, R., Sava, S., Ungureanu, D., (2007), Educaţia adulţilor, Ed. Polirom, Iaşi

Peretti, de, A., (1991), Organiser des formation, Hachette, Paris

Peterlicean, A., (2013), Project-based learning in tehnical higher education; Applied mechanics and materials vol. 371, Trans Tech Publications, Switzerland, (Iaşi 2013 p. 739-743)

Sava, S., Matache, M., (coord) (2003), Portret al educaţiei adulţilor în Romînia, IREA&IIZ/DVV-ProiectRomânia, Ed. Silmec, Bucureşti

Sava, S., Ungureanu, D., (2005), Introducere în educaţia adulţilor, Ed. Mirton, Bucureşti

Stoica, M.,(20013) Cultura si dezvoltare organizationala, Editura Risoprint, Cluj- Napoca

Şoitu, L., (coord), (2003), Instituţii de educaţie a adulţilor: atribuţii şi competenţe, Ed. Spiru Haret, Iaşi

CHANGES ÎN THE ROMANIAN COMPULSORY EDUCATION AND THE COMPARISON WITH SIMILAR EUROPEAN EDUCATIONAL SYSTEMS

Maria-Ana Georgescu, Assoc. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş
Roxana Borca, "Europa" School, Tîrgu Mureş

Abstract: The year 2012 had remained in the history of Romanian education due to the introduction of the preparatory grade as part of the primary school, according to the National Education Law. The goal of the present paper is to clarify and to make known the benefits brought by the preparatory grade to those children who, at age of six years, enter the system of compulsory education. It wants to assess the extent to which these new items, proposed through educational policies, find their correspondence in other countries and presents a brief comparison between the Romanian educational system and other similar European systems. Since at the age of 6 years, school was not compulsory, 20 000 children with this age were not attending neither school nor kindergarten. Briefly, we have lined up alongside with other civilized countries, in terms of the age of school enrolling.

Keywords: educational system, educational policies, compulsory education, preparatory grade, age of enrolling

Noua structură a învăţământului primar obligatoriu din România

Legea Educaţiei Naţionale nr.1/2011, introduce în învăţământul primar obligatoriu sau cu frecvenţă, clasa pregătitoare, cu durata de 1 an de zile, pe care orice copil o va parcurge înainte de a intra în clasa I. Din perspectiva Legii Educaţiei, clasa pregătitoare are rolul de a pregăti un debut şcolar de calitate, prin educaţie timpurie instituţionalizată şi prin crearea premiselor educaţionale pentru o integrare şcolară cu indici reduşi de părăsire timpurie a şcolii şi cu şanse crescute de integrare viitoare pe piaţa muncii a generaţiilor actuale de preşcolari. Raţiunea acestei măsuri pare simplă: socializarea mai timpurie într-un mediu organizat este benefică pentru dezvoltarea personalităţii copilului. Trecerea bruscă de la jocurile copilăriei la activităţile şcolare poate fi uneori traumatizantă pentru copil. Primul contact cu şcoala trebuie să fie natural şi plăcut.

În retrospectivă, vom face referiri doar la sistemul de învăţământ din România post-revoluţionara. Prin Legea învăţământului nr.84/1995 se dorea generalizarea treptată a grupei pregătitoare pentru şcoală, având drept consecinţă creşterea ratei de înscriere a copiilor la grădiniţă. Odată cu anul 2000 s-a conturat o nouă viziune despre educaţia preşcolară, în cadrul programului educaţional "Organizarea învăţământului preprimar", iar în anul 2002 a fost iniţiat programul „Generalizarea grupei mari pregătitoare în învăţământul preşcolar românesc". Strategia Ministerului Educaţiei şi Cercetării în domeniul educaţiei timpurii a fost alaborată cu sprijinul UNICEF in anii 2005-06. Astfel, în învăţământul preşcolar trebuiau incluşi copii cu vârste cuprinse între 3 ani şi 6-7 ani. Activităţile se organizau în grădiniţe cu program normal, prelungit sau săptămânal. Învăţământul preşcolar era gândit structurat pe două niveluri: nivelul I - urmărind socializarea copiilor cu vârste cuprinse între 3 şi 5 ani şi nivelul II - urmărind pregătirea pentru şcoală a copiilor cu vârste cuprinse între 5 şi 7 ani [6].

Tabelul 1.2. Actuala structură a învăţământului preşcolar în România

GRUPA	MICĂ	MIJLOCIE	MARE
VÂRSTA	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani

Sursa:http://enciclopediaromaniei.ro/wiki/Sistemul_de_%C3%AEnv%C4%83%C5%A3%C4%83m%C3%A2nt_din_Rom%C3%A2nia

Potrivit actualei legi a educaţiei, clasa pregătitoare de la grădiniţă este mutată la învăţământul primar. În vederea asigurării calităţii educaţiei şi a optimizării gestionării resurselor, unităţile de învăţământ şi autorităţile administraţiei publice locale pot decide înfiinţarea consorţiilor şcolare care sunt parteneriate contractuale dintre unităţile de învăţământ [1.]

Tabelul 1.3. Structura recentă a învăţământului primar din România

CLASA	VÂRSTA
Pregătitoare	6-7 ani
I	7-8 ani
a II-a	8-9 ani
a III-a	9-10 ani
a IV-a	10-11 ani

Sursa:http://enciclopediaromaniei.ro/wiki/Sistemul_de_%C3%AEnv%C4%83%C5%A3%C4%83m%C3%A2nt_din_Rom%C3%A2nia

Trebuie ştiut că atunci când puteau alege singuri, părinţii optau în proporţie de 70% să-i lase pe copiii de 6 ani în grădiniţe. Consecinţa pentru sistemul de învăţământ consta în faptul că România avea cea mai îmbătrânită populaţie şcolară din Uniunea Europeană. De obicei păturile educate ale societăţii alegeau şcoala la 6 ani. În plus, pentru că învăţământul nu era obligatoriu la 6 ani, 20.000 de copii de această vârstă nu erau nici la grădiniţă nici la clasa I, cu consecinţe negative pentru ei.

Sistemul de învăţământ românesc comparat cu sisteme educaţionale similare

Sistemul de învăţământ din fiecare ţară are particularităţile proprii, determinate de condiţiile economice, sociale, politice, de gradul de cultură şi civilizaţie al societăţii, de tradiţiile specifice unei naţiunii şi de concepţiile pedagogice pe care le promovează. O comparaţie între sistemul de învăţământ din România şi alte ţări din Europa se poate face pe baza datelor din Tabelul nr.1.

Tabelul 1. Structura învăţământului obligatoriu (cu frecvenţă) în ţări europene în anul şcolar 2013-2014

ŢARA	**Vârsta la debutul şcolar**	**Vârsta de finalizare a studiilor**	**Numărul de ani de şcoală**
Belgia	**6**	**15**	**9**
Bulgaria	**7**	**16**	**9**

Cehia	**6**	**15**	**9**
Danemarca	**6**	**16**	**10**
Germania – 12 landuri	**6**	**15**	**9**
Germania – 5 landuri	**6**	**16**	**10**
Estonia	**7**	**16**	**9**
Irlanda	**6**	**16**	**10**
Grecia	**5**	**15**	**10**
Spania	**6**	**16**	**10**
Franţa	**6**	**16**	**10**
Croaţia	**6**	**14**	**8**
Italia	**6**	**16**	**10**
Cipru	**4 ani şi 8 luni**	**15**	**10 ani şi 4 luni**
Letonia	**5**	**16**	**11**
Lituania	**7**	**16**	**9**
Luxemburg	**4**	**16**	**12**
Ungaria	**5**	**18**	**13**
Malta	**5**	**16**	**11**
Olanda	**5**	**18**	**13**
Austria	**6**	**15**	**9**
Polonia	**5**	**16**	**11**
Portugalia	**6**	**18**	**12**
România	**6**	**16**	**10**
Slovenia	**6**	**15**	**9**
Slovacia	**6**	**16**	**10**
Finlanda	**7**	**16**	**9**
Suedia	**7**	**16**	**9**
Marea Britanie - Anglia	**5**	**16**	**11**
Marea Britanie - Ţara Galilor	**5**	**16**	**11**
Marea Britanie - Irlanda de N	**4**	**16**	**12**
Marea Britanie - Scoţia	**5**	**16**	**11**

Sursa:http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf

Pe continentul nostru învăţământul obligatoriu la zi sau cu frecvenţă, are durata minimă de 8 ani, dar în marea majoritate a ţărilor, durata este între 9 şi 10 ani. În câteva ţări, durata este mai mare, precum: 11 ani în Letonia, Luxemburg, Malta şi Regatul Unit (Anglia, Ţara Galilor şi Scoţia), 12 ani în Portugalia şi Regatul Unit (Irlanda de Nord) şi 13 ani în Ungaria şi Olanda [8].

Învăţământul obligatoriu, cu frecvenţă, începe în cele mai multe ţări la nivel primar (de obicei, la vârsta de 5-6 ani). În Bulgaria, Grecia, Cipru, Letonia, Luxemburg, Ungaria şi Polonia, învăţământul obligatoriu cuprinde şi nivelul preşcolar, iar copiii (cu vârsta de 4-5 sau

6 ani) sunt obligaţi să participe la programe de învăţământ preşcolar concepute, în primul rând, pentru a-i familiariza pe copiii foarte mici cu un mediu similar celui şcolar.

În Olanda, Malta şi Regatul Unit, învăţământul obligatoriu începe de asemenea la vârsta de patru sau cinci ani, dar copiii sunt integraţi direct în programele de învăţământ primar (pentru mai multe informaţii despre ratele participării pe vârste.

Sfârşitul învăţământului obligatoriu la zi coincide deseori cu tranziţia de la învăţământul secundar inferior la cel secundar superior sau cu sfârşitul şcolarizării cu structură unică. Totuşi, în unele ţări (Belgia, Bulgaria, Franţa, Irlanda, Italia Olanda, Austria, Slovacia, Regatul Unit (Anglia, Ţara Galilor şi Irlanda de Nord) şi Liechtenstein (pentru Gimnaziu), tranziţia de la învăţământul secundar inferior la învăţământul secundar superior are loc cu unul sau doi ani înainte de terminarea învăţământului obligatoriu.

În Ungaria, Olanda şi Portugalia, şcolarizarea obligatorie acoperă în totalitate nivelul secundar superior. În Belgia, Germania şi Polonia, nivelul secundar superior este acoperit de şcolarizarea obligatorie. După vârsta de 15 sau 16 ani, tinerii sunt obligaţi să urmeze cel puţin un program de formare cu frecvenţă redusă cu durata de doi sau trei ani [3].

În toate ţările europene există o formă de educaţie timpurie subvenţionată de stat şi acreditată, pentru copiii cu vârstă mai mică decât cea la care începe învăţământul obligatoriu.

Se pot distinge două modele organizaţionale principale pentru serviciile de educaţie timpurie: faza unică şi faza dual㠹. Totuşi, în unele ţări se găseşte o combinaţie între cele două modele. În primul model, oferta pentru copiii mici se asigură într-un cadru unitar, cu o organizare unică pentru toţi copiii care nu au încă vârsta de şcoală primară. Fiecare unitate are doar o echipă managerială pentru copiii din toate grupele de vârstă şi *membrii personalului care răspund de educaţia copiilor, în general, au aceleaşi calificări şi niveluri salariale, indiferent de vârsta copiilor pe care îi au aceştia în grijă [4].*

Slovenia, Islanda şi Norvegia au adoptat modelul fazei unice pentru toate serviciile de educaţie timpurie până la nivelul învăţământului primar.

În alte ţări nordice şi în Grecia, Cipru, Letonia şi Lituania, pe lângă organizarea unitară există şi *programe pregătitoare pentru învăţământul primar (având de obicei durata de un an şi adresându-se copiilor cu vârsta de 5 sau 6 ani), care sunt diferite de cele pentru copiii mai mici. A*ceste programe pregătitoare pot fi organizate în aceleaşi unităţi precum cele pentru copiii mai mici, în unităţi separate sau în şcolile primare.

În Danemarca şi în Spania, organizarea unitară (care se ocupă de toţi copiii cu vârsta până la şase ani) există alături de unităţi care funcţionează după modelul fazei duale adresate copiilor cu vârsta până la trei ani (Spania) sau de la trei la şase ani. *În Danemarca, o reformă recentă le cere autorităţilor locale să garanteze servicii de asistenţă în cursul zilei pentru toţi copiii de la vârsta de 26 de săptămâni până la vârsta şcolară.*

În Spania, învăţământul preşcolar constituie primul nivel al sistemului spaniol de educaţie, începând de la primele luni de viaţă până la vârsta de şase ani, când şcolarizarea devine obligatorie. Există şcoli doar pentru copiii de 0-3 ani (primul ciclu al învăţământului preşcolar), care apoi frecventează şcoli unde se organizează atât al doilea ciclu al învăţământului preşcolar, cât şi învăţământul primar. Cele mai multe programe sunt publice sau subvenţionate, iar comunităţile autonome au datoria de a se asigura că familiile au acces la programele pe care le doresc.

Cele mai multe ţări europene, totuşi, urmează al doilea model, cel dual, în care educaţia timpurie, finanţată de stat şi acreditată, este distinctă în funcţie de vârsta copiilor. Şi organismul responsabil de formularea de politici şi implementarea programelor diferă de obicei în funcţie de etapă. Copiii cu vârsta între trei şi şase ani sunt de regulă integraţi în structuri care fac parte din sistemul naţional de educaţie [3].

În Belgia şi Franţa, copiii de la vârsta de doi ani şi jumătate (în Franţa, de la vârsta de doi ani uneori) intră în sistemul învăţământului de masă**.**

În Luxemburg, unde învăţământul obligatoriu începe la vârsta de patru ani, autorităţile locale sunt obligate prin lege, din septembrie 2009, să asigure învăţământul preşcolar al copiilor cu vârsta de 3 ani.

Indiferent de modelul adoptat, în multe ţări oferta pentru copiii mai mici (până la vârsta de trei ani) este supusă variaţiilor locale. Deseori, autorităţile locale sunt în totalitate responsabile de decizia referitoare la organizarea serviciilor subvenţionate. Aceasta este situaţia în Grecia, Italia, Austria, Liechtenstein şi în aproape toate ţările din Europa Centrală şi de Est.

În 11 ţări ale Uniunii Europene învăţământul obligatoriu începe înainte de vârsta de şase ani:

- în Luxemburg, Irlanda de Nord - la patru ani,

- în Grecia, Cipru, Anglia, Malta, Olanda, Scoţia şi Ungaria – la cinci ani,

iar în 16 ţări din Europa se începe învăţământul obligatoriu la vârsta de 6 ani [3].

Modele de sisteme de învăţământ din Europa

Impunerea şcolarizării înainte de vârsta de 6 ani nu este un concept nou în Europa, fie că este vorba despre clasa pregătitoare, fie că este vorba despre grădiniţa obligatorie.

În Austria, învăţământul este obligatoriu începând de la 6 ani timp de cel puţin 9 ani. Învăţământul obligatoriu începe fie cu clasa pregătitoare, fie cu clasa întâi. Şcolile primare pot organiza clase pregătitoare : 1 an câte 5 zile pe săptămână, sau grupe pregătitoare de 1 an câte 2-3 zile pe săptămână. Scopul este de a pregătii copii pentru şcoala primară. Dupăprimele 4 clase primare, copilul trebuie să aleagă între un gimnaziu de 4 ani şi o şcoală superioară de cultură generală. Această perioadă se încheie cu un examen de absolvire.

În Bulgaria, din 2003, este obligatorie efectuarea unui an de grădiniţa înaintea începerii şcolii primare la 6-7 ani (la cererea părinţilor, la 6 ani). Legea educaţiei reglementează obligativitatea educaţiei pe care o primesc copiii cu 1 an înaintea începerii şcolii primare: la grădiniţă sau în clasa pregătitoare la şcoală. Învăţământul este obligatoriu până la vârsta de 16 ani.

În Cehia, învăţământul obligatoriu începe la 6 ani. Învăţământul preşcolar (uzual pentru copiii cu vârsta între 3-6 ani) se desfăşoară în materska skola (grădiniţe). Învăţământul general obligatoriu are o perioada de 9 ani si este împărţit în două cicluri. Primul ciclu (5 ani) se desfăşoară în şcolile primare, al doilea ciclu (4 ani) se poate desfăşura în cadrul gimnaziului de 6 şi 8 ani şi în conservatoare de 8 ani.La şcolile secundare, elevii sunt pregătiţi fie pentru o profesie, fie pentru continuarea studiilor. Aceste şcoli asigură educaţia generală sau educaţia profesională.La încheierea celor 13 ani de studii elementare, primare şi medii,

trebuie trecut un examen de maturitate, echivalentul bacalaureatului, care în Cehia se numeşte *Maturitní zkouska* sau *Maturita.*

În Cipru, sistemul educaţiei preşcolare cuprinde copiii de la 3 ani la 5 ani şi 8 luni. Învăţământul primar durează 6 ani şi începe la 5 ani şi 8 luni. Apoi elevii pot opta pentru învăţământul secundar general sau învăţământul secundar tehnic sau vocaţional.

În Danemarca, învăţământul este obligatoriu între 6 şi 16 ani şi constă din 10 ani de şcoală primară şi medie – clasele 1-9 -, incluzând şi anul pregătitor sau clasa 0. Sistemul public de educaţie le oferă elevilor încă 1 an opţional, clasa a zecea.

În Estonia, învăţământul obligatoriu începe la 7 ani şi are durata de 9 ani. Învăţământul liceal (Upper secondary education) nu este obligatoriu, totuşi cei mai mulţi tineri urmează şi această formă de învăţământ.

În Finlanda, *învăţământul obligatoriu începe la 7 ani şi durează 9 ani. Marea majoritate a copiilor urmează clasa care nu este obligatorie.* Finlanda are unul dintre cele mai performante sisteme de învăţământ din lume, iar secretul stă în importantele reforme educaţionale, implementate în urmă cu 40 de ani. Nu se dau teme şi nu se fac evaluări până în adolescenţă. Primul test adevărat elevul îl dă la 16 ani. Copiii din Finlanda nu încep şcoala până nu împlinesc vârsta de şapte ani şi toţi învaţă în aceeaşi clasă. Finlanda investeşte cu 30% mai puţin decât SUA, pentru fiecare elev, iar acelaşi procent reprezintă numărul copiilor care primesc ajutor suplimentar, în primii nouă ani, ceea ce în România poarta numele de meditaţii.Ţara are cel mai mare procent, din Europa, al elevilor care ajung la facultate, 66%, iar 93% dintre finlandezi promovează liceul. În acelaşi timp, diferenţa dintre cei mai slabi şi cei mai buni elevi este cea mai mică din lume. Finlanda pune mare preţ pe cercetare şi experimente încă din şcoală, astfel că se formează clase cu cel mult 16 elevi, care se concentrează pe ateliere practice. Aproximativ 43% dintre elevii de liceu urmează o şcoală de dezvoltare a vocaţiilor sau abilităţilor, iar toţi copiii beneficiază de un total de 75 de minute de pauză, la şcoală, în fiecare zi.

În Franţa, şcolarizarea începe la 6 ani cu clasa pregătitoare, iar ciclul primar durează cinci ani. Până la sfârşitul clasei pregătitoare, copii ştiu să scrie, să citească, să facă adunări şi scăderi cu numere de două cifre şi îşi însuşesc noţiuni despre descoperirea lumii. Ei merg la şcoală doar patru zile pe săptămână. Miercurea, copiii au liber. Există apoi patru clase, 2 elementare, 2 medii, echivalentul claselor I-IV din sistemul românesc.

În Germania, politica în domeniul educaţiei revine guvernului fiecărui land, iar guvernul fededal joacă doar un rol minor. Copiii între 3 şi 6 ani pot merge la grădiniţă. Grădiniţa nu face parte din învăţământul obligatoriu care începe la 6 ani şi durează în cele mai multe cazuri între 11 şi 12 ani.După Şcoala Primară (de regulă durează 4 ani, dar în unele landuri poate fi chiar de 5 sau 6 ani), elevii sunt evaluaţi pentru prima dată urmând să fie repartizaţi la una din cele trei variante de ciclu gimnazial existente în Germania: Hauptschule, Realschule sau Gimnaziu. Acest ciclu secundar de învăţământ se încheie fie cu un certificat mediu de absolvire (după 8 sau 10 ani), fie cu trecerea la echivalentul liceului românesc, gimnaziul superior.

În Grecia, copiii pot merge la grădiniţă începând de la 4 ani. De la 5 ani copiii trebuie să urmeze ultimul an de grădiniţă. La 6 ani copiii merg la şcoală, educaţia primară durează 6

ani şi este urmată de 3 ani de gimnaziu. Urmează a doua parte a învăţământului secundar care durează tot 3 ani şi nu este obligatorie.

În Irlanda, *învăţământul preşcolar şi cel obligatoriu au un înalt nivel de autonomie. Învăţământul este obligatoriu începând de la 6, până la 16 ani.*

În Italia, nu există o clasă pregătitoare pentru a fi admis în învăţământul primar. Copilul nici nu este obligat să meargă în prealabil la grădiniţă. La 6 ani copiii italieni se înscriu direct la şcoală. Programa este astfel construită încât orice copil învaţă să scrie şi să citească încă din prima jumătate a primului an de şcoală.

În Letonia, educaţia preşcolară pentru copiii de 5 şi 6 ani este obligatorie. Şcoala primară începe la 7 ani şi durează 9 ani. Învăţământul liceal (Upper secondary education) nu este obligatoriu, dar este urmat de cea mai mare parte a tinerilor. Letonia are o lungă şi de succes tradiţie a educaţiei extra curiculare (extra şcolare sau de hobby: arte, sporturi, educaţie tehnică) pentru tinerii între 3 şi 25 de ani.

În Lituania*, înainte de a merge la şcoala primară copiii pot fi educaţi acasă sau pot primi o educaţie preşcolară instituţionalizată.* Până la 6 ani copiii pot merge opţional la grădiniţă, iar între 6 şi 7 ani pot urma clasa pregătitoare. Scopul educaţiei preşcolare este de a dezvolta cerinţele sociale şi cognitive ale copilului. Învăţământul este obligatoriu până la vârsta de 16 ani.

În Luxemburg, învăţământul este obligatoriu între 4 şi 16 ani. Şcoala elementară e compusă din 4 cicluri: Ciclul 1 (pentru copii între 3 şi 5 ani, incluzând un prim an facultativ şi 2 ani de educaţie preşcolara); ciclul 2 pentru copii între 6 şi 7 ani ; ciclul 3 pentru copii între 8 şi 9 ani ; ciclul 4 pentru copii între 10 şi 11 ani. Învăţământul secundar cuprinde învăţământul secundar general cu durata standard de 7 ani şi învăţământul secundar tehnic.

În Malta, învăţământul este obligatoriu între 5 şi 16 ani: educaţia primară între 5 şi 11 ani, iar cea secundară între 11 şi 16 ani. Deşi nu este obligatoriu, 98 % dintre copii merg de la 4 ani la grădiniţă.

În Marea Britanie, Guvernul are responsabilitatea generală pentru sistemul educaţional. Responsabilitatea asigurării educaţiei este descentralizată şi revine autorităţilor locale, furnizorilor voluntari, bisericii, organismelor şi instituţiilor guvernamentale din domeniul educaţiei.Învăţământul britanic este obligatoriu între 5 şi 17 ani, dar marea majoritate a tinerilor îşi continuă studiile şi după această vârstă. Învăţământul primar începe la 5 ani şi durează până la 11 ani.

În Norvegia, şcolarizarea elementară şi gimnazială este de 10 ani, iar copiii merg la şcoală la vârsta de 6 ani. Din toamna anului 2006, şcolarizarea elementară şi gimnazială se împarte în două cicluri: ciclul elementar (clasele 1–7); ciclul gimnazial (clasele 8-10).

În Olanda, *învăţământul este obligatoriu de la cinci ani, deşi în realitate cele mai multe şcoli acceptă copii şi la vârsta de 4 ani.* Între 4 şi 12 ani, copiii merg la şcoala primară care are 8 clase. Până în 1985, primele 2 clase au funcţionat în cadrul grădiniţelor, apoi au fost integrate în şcolile primare. Începând de la 3 ani, copiii învaţă să scrie, să citească şi să socotească.

În Polonia, învăţământul şcolar este obligatoriu între 6 şi 16 ani: 6 ani şcoala primară şi 3 ani de gimnaziu. Liceul, deşi nu este obligatoriu, este urmat de marea majoritate a tinerilor între 16 şi 19-20 de ani.

În Portugalia, învăţământul preşcolar este considerat prima treaptă a sistemului de educaţie. Copiii merg la grădiniţă de la 3 la 6 ani. Învăţământul obligatoriu începe la vârsta de 6 ani şi durează 12 ani.

În Slovacia, învăţământul obligatoriu începe la 6 ani şi durează 10 ani.

În Slovenia, învăţământul este obligatoriu începând de la 6 la 15 ani.

În Spania, grădiniţa este considerată etapa pregătitoare în care copii se pregătesc pentru începerea şcolii primare. Acolo învaţă alfabetul, încep să studieze noţiuni de engleză şi să facă operaţii matematice uşoare. Unii copii ştiu deja să scrie înainte să ajungă în clasa I. Şcoala primară începe de la 6 ani. Învăţământul primar durează şase ani şi este structurat în trei module, iar primul modul este pentru copii cu vârste cuprinse între şase şi opt ani.

În Suedia, mai mult de 95 % dintre copiii de 6 ani sunt înscrişi în clasa pregătitoare care este inclusă în sistemul şcolar, dar nu este obligatorie.

În Ungaria, învăţământul este obligatoriu pentru toţi copiii cu vârste cuprinse între 6 şi 18 ani. Structura sistemului de învăţământ constă din 5 niveluri, atât în învăţământul de stat, cât şi în cel privat. Cele 5 niveluri sunt: preşcolar, primar, secundar sau liceal, profesional şi universitar. Este obligatorie efectuarea unui an de grădiniţă înaintea începerii şcolii.

În sinteză, doar 11 ţări din Uniunea Europeană au prevederi legate de clasa zero. În cele mai multe state, şcoala începe cu clasa întai, nu cu clasa zero [3], dar la o vârstă mai fragedă decât se obişnuia în România post-revoluţionară.

În România, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei a realizat în ultimii ani o serie de studii privind sistemul educaţional al ţărilor membre ale Uniunii Europene, cu accent pe debutul şcolarităţii şi structura pe cicluri de învăţământ. Este evidentă tendinţa de scădere a vârstei de intrare a copiilor la şcoală, iar introducerea clasei pregătitoare în România este o materializare a încercării de aliniere a sistemului de învăţământ românesc la tendinţele actuale pe plan european şi chiar internaţional [7].

Actualul ministru al educaţiei, Remus Pricopie, doreşte modificarea Legii Educaţiei pentru a introduce şi grupa mare de la grădiniţă în învăţământul obligatoriu, începând cu septembrie 2015. Astfel, durata învăţământului obligatoriu din România va creşte de la 11 la 12 ani**.** Potrivit statisticilor, în prezent, în grupa mare sunt cuprinşi 98-99 la sută dintre copiii cu vârsta între 5 ani şi 6 ani:

„Exact pentru acest 1-2 la sută dintre copiii care nu merg la grădiniţă vrem să introducem învăţământul obligatoriu de la cinci ani. Acest lucru va duce la creşterea duratei învăţământului obligatoriu la 12 ani", a declarat acesta [5].

Concluzii

Anul 2012 va rămâne în istoria şcolii româneşti prin introducerea clasei pregătitoare în cadrul învăţământului primar abligatoriu, pe baza Legii Educaţiei Naţionale. Lucrarea de faţă doreşte să clarifice şi să arate beneficiile pe care clasa pregătitoare le aduce copiilor care intră în sistemul de învăţământ obligatoriu de la vârsta de şase ani. Aceasta urmăreşte măsura în care elementele de noutate, propuse prin politici educaţionale, îşi găsesc corespondent în alte ţări şi prezintă o scurtă comparaţie a sistemului românesc de învăţământ cu sisteme similare europene. Atâta vreme cât învăţământul din perioada post-revoluţionară, nu era obligatoriu la 6 ani în ţara noastră, 20.000 de copii de această vârstă nu erau înscrişi nici la grădiniţă nici în

clasa I. În prezent, ca urmare a politicilor educaţionale recente, suntem aliniaţi altor state civilizate în ce priveşte vârsta înscrierii la şcoală. Continuarea politicilor educaţionale va duce la prelungirea perioadei de şcolarizare obligatorie în România, ajungandu-se la 12 ani.

BIBLIOGRAFIE:

Borţeanu, S. et al (2009) *Curriculum pentru învăţământul preşcolar*, Didactica Publishing House, Bucureşti.

Legea Educaţiei Naţionale/2011: www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847.

http://m.stiri.tvr.ro/article/26891

http://lobbytransilvania.wordpress.com/

http://www.mediafax.ro/social/pricopie-anul-acesta-decidem-daca-in-2015-includem-grupa-mare-in-invatamantul-obligatoriu-11907751

http://enciclopediaromaniei.ro/wiki/Sistemul_de_%C3%AEnv%C4%83%C5%A3%C4%83m%C3%A2nt_din_Rom%C3%A2nia

http://www.ise.ro/clasa-pregatitoare-interviu-in-tribuna-invatamantului-cu-prof-iliana-dumitrescu

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf

INTERDISCIPLINARITY IN DEVELOPING FUNDAMENTAL KNOWLEDGE

Marilena Ticusan Assoc. Prof. PhD, Spiru Haret University of Braşov

Abstract: Modern education requires the application of active and interactive methods, which develop critical thinking. Active and interactive methods have multiple formative valences which contribute to the development of thinking, creativity and who actively involve students in the learning process, putting in the situation to think critically, to make logical connections, to produce their own ideas and reasoned opinions and to communicate them to others, to synthesize information is based on lifelong independent learning and through cooperation, students learn to respect and take into account their co-workers opinions. Teacher's role is to stimulate students, by awakening their interest for learning for pleasure, and not from an obligation. Active is student who thinks, who submits personal effort of internal, abstract reflection, who pursues a mental activity of search, research, rediscovery of truth, of drawing up of the new knowledge. The quality of a teaching technology is given by its flexibility and its openness to new and complex requirements of contemporary education. A method is not good or bad in itself, but depends on teacher's ability to apply it according to the student's understanding level and to adapt it to a specific reality that can be more or less effective.

Keywords: active methods, connections, rediscovery, flexibility, competence.

The question is how to improve the teaching approach? Hence the idea to study the role of active methods to stimulate learning process of mother tongue. Specific teaching and learning methods are multiple. About the meaning of the concept of teaching method, I. Cerghit (2006) think that the method can be regarded as a model or an organized group of processes or modes for implementing the operations underlying the actions taken jointly by teachers and students. If according to the traditional education, the main methods are conversation, representation, demonstration, teacher-centered methods, focused on the transmission of knowledge, on the passivity of students, modern education calls for the implementation of active and interactive methods, of those that develop critical thinking. Active and interactive methods have many formative facets that contribute to the development of thinking, of creativity, actively involving students in learning by putting them in a position to think critically, to make logical connections, to produce their own ideas and opinions argued, to communicate them to others, to synthesize / essentialize information, is based on independent and cooperative learning, students learn to respect the opinions of colleagues.

Teaching means helping students to communicate through practicing oral language, written language, providing them with the skill of reading, writing, expressing using correct and expressive language structures. It is hoped that all students learn easier to read, to speak correctly, fluently, accurately, both in verbal communication and in writing, by using active methods in the teaching approach. The role of educators is to stimulate students, to awaken their interest for learning for fun, not out of obligation. Finding the most appropriate methods and procedures for the class the teacher is working with, for the various personalities the teachers shape is an art and a challenge.

Summarizing the opinions of experts, we conclude therefore that the basic function of language is firstly allowing people to communicate with each other, to understand each other. Communication is not specific only to human beings as other beings use some forms of

communication too, but only the human being has the power and ability to speak. Language appeared, persists and develops interdependently from the environment and community in which it is used.

The language represents at the same time the expression of the relationship between man and nature, between man and society and with himself. At the same time, language is a form of human creation that changes the society and the language itself. The relationship between language and society is reciprocal, as the language must provide to the human being, socially and psychologically, a decent life – as means of communication and tool for philosophical reflection.

The role of the teacher / primary school teacher is crucial in shaping the personality of students. The curricular vision shifted emphasis from the accumulation of knowledge on developing higher level skills, on applying acquired knowledge and skills in new contexts, on solving theoretical and practical problems. The teacher, in teaching-learning Romanian language and literature, has to propose to provide students with basic communication and literary culture, making them capable to communicate and interact with others, to effectively and creatively use their own abilities to solve concrete problems of everyday life (according to the presentation notes of curricula for Romanian language and literature).

In the current teaching method the approach of the language as a communication tool first, then, as an object of study becomes dominant. This requires a rethinking of teaching, with the emphasis, as far as the Romanian language is concerned, on the adoption of communicative-functional model, whereby communication is a fundamental component, a complex field aimed at spoken and written message receiving processes, as well as at spoken and written expression. In I – IV grades, the importance of Romanian language is overwhelming, seeking to nurture students' spoken and written language, the knowledge and proper use of language, the learning of some basic techniques of intellectual activity (reading, writing, correct expression).

Educational objectives are meant to establish at children level, automated skills and abilities so that learning Romanian language and literature to have a communicative-functional character (Ilica, A. 2000).

Acquiring the ability to speak correctly and coherently is achieved by learning the operating rules of the language. Also, in accordance with the requirements of the *Romanian language and literature curriculum for primary school*, teaching envisages the building of communication ability in the effective speech process, excluding the theoretical aspects for the sake of theory. Nothing should burden the memory of students, unless it is useful in the correct communication through language. It is one of the priority novelties of the National Curriculum for teaching communication through Romanian language and promoting the utility, functional model.

Nowadays there has been an explosion of active methods in teaching methodology. The debates that there are practically no “active” and passive methods and that all methods have a degree of passivity and activity, are well-known; the latter varies from method to method, or sometimes from one type of implementation / use to another of the same method. The active dimension of the methods as well as the interactive dimension that automatically assumes that the teaching act partners are simultaneously active should be considered. Active

is the student who thinks, who makes an effort of personal, inner, abstract reflection, who performs a mental activity of search, research, rediscovery of truths, of development of new knowledge. The concept of active method should not be confused with the notion of new, modern method or any method accompanied by concrete action, nor with the interrogative or captivating methods.

Stimulating scientific curiosity, of the inquiry spirit, of creativity and innovation, the category of active, participative, methods may include some of the old methods and some of the newer methods. Using active methods will always be preferable to passive ones, because learning by using them is more substantial and sustainable. Interactive training associated with the higher type of school learning, interactive and creative, involves joint efforts from both educational agents (teacher- students) in building knowledge.

The quality of teaching technologies is given by the flexibility and its openness to new and complex situations and demands of contemporary education. A method is not good or bad itself, but depends heavily on the skills of the teacher to apply it depending on the level of understanding of the students and to adapt it to a certain reality that can do it more or less effective. Addressing the educational process in terms of its efficiency is today more and more necessary. Efficiency takes the form of school success or failure.

School success can be defined as the adequacy of the psychophysical development of the student and the objective demands addressed to the student in the education process. In other words, we can say that "school success (well-doing in school) will denote the correlation established between the requirements and the psychophysical development of the student, and failure (failure, falling behind in education) is an index of discordance between the two poles.

The contribution of teaching methods to ensure school success is increasingly required. All their implications on school success are evidenced by the creation of teaching situations that are consistent with the learning pace. Observing individual differences involves creating training situations allowing students to advance in different ways, to achieve the same goals. Adapting teaching situations to psychophysical peculiarities of students cannot be performed at the expense of their unitary training. The educational information provided in the school documents is subject to a new systematization with this programs that include it. Teaching strategies become thus the means for the initiation and development of all mental processes.

To ensure school success it is important the way in which the junction between information and mental processes of learning is made. Organizing training situations will ensure favorable conditions for learning activity as a complex information and training, assimilation of knowledge and development of human personality components process.

This means crating situations that facilitate the active participation of the student in the learning process. Activation requires active, effective engagement of the potential and of the entire spiritual energy available for carrying out learning tasks. It is all the more intense as the range of mental processes involved is more extended. It was found that if the education process resorts only to memory it can be expected that 50% of children will achieve above-average results. By training other mental processes as well, the percentage of children with good results could dramatically increase.

In terms of teaching, active learning is the result of all the organization, direction and guidance activities of the teacher in the education process. Teaching strategies are the main tools used for this purpose. Their effect depends on the rigor of psychological rationale, on how they respond to learning demands and intellectual development. The teaching method acquires activating virtues to the extent that it subordinates to an explanatory theory of learning, triggering and maintaining the mechanisms of this process. Experimental studies have shown that the worse results of some students in some educational items, were due not to the difficulties generated by the intrinsic structure of knowledge, but to the difficulties of adapting to either of the methods used by the teacher (Kotarbinski, T., apud Moise, C., 1998).

The effective exercise of the method remains the most visible, the most easy-to-follow, evaluate and verify aspect, because it includes the direct work of the teacher with the students, their joint effort. In terms of action, to each operation may correspond different embodiment modes, i.e. different work processes. The method is, after all, asset or system of these processes or ways of implementing the operations involved in the act of learning, integrated into a single flow of action to achieve proposed goals (Bruner, J., apud Cerghit, I., 2006). Describing a method means thus describing this sequence of processes that constitute a whole in a lesson.

No method, no matter how modern, has immanent activation force itself, but they may, however, impose and determine the active participation of the learner. Activation results precisely from how the method is used and directed by the teacher, who will decide on the processes used depending on stakeholders in a specific context. If school success is guaranteed largely by the active participation of students in their own education, the level and degree of their activation are strongly influenced by the way in which the individualization in the learning process is achieved. In terms of education, individualization involves two complementary trends: ensuring greater independence of the student in learning activity and development and management of differentiated tasks depending on the assimilation rate and possibilities of the learner.

Using the individual learning method and especially the differentiated labor along with frontal activity provides the opportunity to obtain the best results in the teaching work: solid skills in intellectual work, precisely assimilated knowledge and the ability put them in practice, adequate development of mental processes. In practice, we found that in addition to using active methods, the best results are achieved by the judicious combination of frontal work with individual work and especially differentiated and even cooperative work (team work, group work) absolutely necessary for balancing the entire life.

Exposure method – as teaching method, is characterized by presentation by the teacher / professor of new materials, by speech, through well connected structures, which ultimately provide a high result. In this situation, the teacher / professor sends an amount of knowledge in a well-defined and calculated timeframe.

Depending on the age of the students and on their experience of life, this method can take many variations: narration, explanation, school lecture. Educational conversation– contributes to the educational valorization of the series of questions and of their answers. It is a verbal method, like presentation, but requires the active participation of the teacher's partners.

Heuristic conversation - contributes by related series of questions and answers, to the discovery of truth or novelty for the student involved in the learning process.

Questions also need to be formulated in a correct manner, both in terms of grammar and logic, and they have to be precise.

Panel discussion is a recent teaching method through discovery, active involvement of students in teaching.

The demonstration method aims to highlight the parts or features of an object or phenomenon, most often in the presence of the described object.

The experimental program for the active methods is in the fourth grade, and is intended to produce a change for the better in the sphere of language skills of the students.

Benchmarks: - to understand the overall meaning of the written and spoken message;
- to build grammatically correct sentences

In this research we insisted on using the following methods: history, analysis of the personal documents in the children portfolio, observation, testing method, experiment.

If upon initial testing students had difficulties in fulfilling the proposed working tasks, at the final testing they proved to have acquired knowledge on reading and writing. Thus, through the formative stage, in which active teaching methods were applied the students obtained much better results, as can be seen by comparing scores obtained at the initial and final testing.

For each item proposed, students showed a significant increase in capacity for solving the proposed exercises and educational games.

For every item tested, students showed a significant increase in the solving capacity, which shows that when they became active factors from spectators of their own education, students were able to learn more easily and more accurately the elements that lead to good written and oral communication skills. Students had better attendance at lessons, are captivated by active methods. The tests clearly demonstrated that the use of active methods in teaching and learning is very important in raising the educational performance of students.

Active is the student who thinks, who makes an effort of personal, inner, abstract reflection, who performs a mental activity of search, research, rediscovery of truths, of development of new knowledge. The concept of active method should not be confused with the notion of new, modern method or any method accompanied by concrete, external action, nor with the interrogative or captivating methods.

- Active methods are considered those methods that do not enchain the student in a network of fixed expressions or rigid rules, reserving an increasing share of student interaction with the learning theme, which determines maximum activity of operational and mental structures in relation to the learning tasks in which the student is involved.
- The quality of a teaching technology is given by its flexibility and its openness to new and complex requirements of contemporary education. A method is not good or bad in itself, but depends on teacher’s ability to apply it according to the student's understanding level and to adapt it to a specific reality that can make it more or less effective.

Based on current observation of students learning behavior, the level of training and behavior of students during the lessons was controlled. It was found that the interest of every student is to acquire new knowledge and to build useful reading and writing skills, to receive

the written or spoken message, which communication capabilities he/she has within the group it belongs to. Students who worked diligently and how they participate in classroom activities, how the follow the answers of their colleagues, how they appreciate and complement them were distinguished.

- The experimental research was conducted at times in the form of games as it is also included in intellectual activity. No major differences were found between boys and girls.

It was found that the absence of active language enrichment and toning methods causes the lack of spontaneity of own feelings and emotions of students.

Since small school age represents a fundamental period in the future development of the child, the building and development of verbal abilities must follow the achievement of frame and reference objectives in the school curriculum. This is achieved more effectively if the teacher uses in the teaching approach active methods, in absence of which students training in incomplete.

In conclusion, the fact that students have progressed during the formative stage, compared to initial testing, the fact that at the significant progress was observed in reading, writing, understanding literary texts, etc., allows us to assert that the active methods used may favorably influence school performance.

Active and interactive methods have many formative facets that contribute to the development of thinking, creativity, actively involving students in learning by putting them in a position to think critically, to make logical connections, to produce their own argued ideas and opinions, to communicate them to others, to synthesize / essentialize information, are based on independent and cooperative learning, students learn to respect the opinions of colleagues.

BIBLIOGRAPHY:

Cerghit , I., (2006), *Metode de învăţământ*, Editura Polirom, Iaşi.

Chiru, Irine, (2003), *Comunicare interpersonală*, Editura Tritonic, Bucureşti.

Crişan, Al., *Noul Curriculum National: statut, componente şi caracteristici* (I), în Învăţământul primar, nr. 2-3, Editura Discipol, Bucureşti.

Cucoş. C., (2006), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.

Dancsuly, A., Ionescu, M., Radu, I., Salade, D., (1979), *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Ilica, A., (2013), *Pedagogia generală şi o istorie a sa*, Editura Universităţii din Arad, Arad.

Mihaescu, Mirela, (2012), *Metode activ-participative aplicate în învăţământul primar*, Editura Didactica Publishing House, Bucureşti.

Moise, C., (1996), *Concepte didactice fundamentale*, Editura Ankarom, Iaşi.

Moise, C., (1998), *Metode de învăţământ*, în, Psihopedagogia pentru examenele de definitivare şi grade didactice (coord. C. Cucoş), Editura Polirom, Iaşi.

Neacşu, I., (2008), *Didactica limbii şi literaturii romane în clasele primare*, Editura Aius, Craiova.

Neacşu, I., (1999), *Instruire şi învăţare,* ediţia a II-a, revizuită, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Nicola, I.,(1994), *Procesul de învăţământ în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Sălăvăstru, Dorina, (2004), *Psihologia educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.
Slama-Cazacu, Tatiana, (1999), *Psiholingvistica,* Editura All educational, Bucureşti.

ELECTRONIC HANDBOOKS VS. PRINTED HANDBOOKS

Larisa Ileana Casangiu, Assoc. Prof., PhD, "Ovidius" University of Constanţa

Abstract: Present article is generated both the transition to e-learning from the ABC (in countries like the Netherlands) and the local situation of lack of handbooks for first and second classes, and announced the possibility of widespread use of printed handbooks. We will review the school handbook functions, then performing a contrastive study between electronic and printed manual, and between e-learning and traditional learning.

Keywords: learning, electronic handbooks, printed handbooks, features, benefits, limits.

Aspecte afective şi empirice

În prelegerea susţinută când i s-a acordat titlul de Doctor Honoris Causa de către Universitatea *Ovidius* din Constanţa (1996), Umberto Eco a prezentat opţiunea sa clară pentru operele tipărite faţă de cele în format electronic.

Deşi utilizarea calculatorului nu era atât de larg răspândită ca astăzi şi nici monitoarele nu aveau îmbunătăţirile celor actuale, iar pentru adolescenţii de acum ar putea părea o adevărată anomalie pledoaria pentru lectura şi învăţarea neasistată de calculator, majoritatea covârşitoare a aspectelor aduse în discuţie de ilustrul semiotician, profesor şi scriitor, dăinuie nu doar în momentul de referinţă, ci şi pe termen lung, aplicându-se tuturor scrierilor, mai cu seamă celor didactice, destinate subiecţilor învăţării din primele clase primare, aflaţi la începutul achiziţiilor instrumentelor elementare de citit-scris şi socotit.

Chiar în condiţiile în care previziunea referitoare la omul viitorului dotat doar cu un singur deget ar fi pe cale să se adeverească, plăcerea răsfoirii unei cărţi, a mirosirii sale, a „personalizării" prin diverse (în)semne şi sublinieri (fapte evidenţiate şi de Umberto Eco şi evocate de noi din memorie), nu poate fi înlocuită de facilitatea căutării unei informaţii, de un miros artificial care ar putea fi emis de ultima generaţie de computere, de sublinierea, blurarea sau marcarea cromatică a textului în format electronic.

Utilizarea manualului în format electronic/digital, pe lângă aspectul prohibitiv pe care îl comportă faţă de unii învăţăcei şi de unele cadre didactice (care abia îşi duc zilele din pricina veniturilor extrem de mici şi a zonelor dezavantajate în care trăiesc), prezintă a serie de neajunsuri ţinând fie de aspecte locale, fie de caracteristicile generale ale acestei tehnologii, oriunde ar fi ea plasată/utilizată.

În primul rând, realizarea unui manual digital este rodul efortului conjugat al unor diverşi specialişti şi experţi, atât în domeniul didacticii, cât şi al tehnologiei IT (privind atât *softul*, cât şi *hardul*), permiţând o serie de operaţii pe care manualul tipărit nu le poate îndeplini (căutări rapide, exprimarea preferinţelor cromatice/iconografice ale utilizatorului, rezolvarea unor itemi în dirijarea învăţării, întreţinerea igienică şi cu minime costuri, coparticiparea la toate componentele procesului formativ-instructiv presupus de învăţarea asistată de calculator etc.

Însă căutarea rapidă (prin *Edit – Find* …) este aidoma deplasării eroului basmului ca gândul! Întotdeauna, atunci când este întrebat de cal (auxilia cea mai frecventă într-o atare

situaţie) cum ar vrea să fie dus – „ca vântul sau ca gândul” -, eroul optează pentru îmbinarea ambelor tipuri de „viteze”, oricât de tentat ar fi de ajungerea instantanee la destinaţie, conştient fiind că deplasarea „ca gândul” presupune arderea unor etape necesare iniţierii sale, a îmbogăţirii culturale şi spirituale, precum şi privarea de plăcerea aventurii căutării.[1]

Indiferent de motivul acestei căutări, orice individ aflat într-un astfel de proces (al căutării) simte o adevărată frenezie, o doză de nerăbdare, o acutizare a simţurilor şi adevărate emoţii care-i desăvârşesc treptat arhitectura lăuntrică şi-i fortifică o serie de abilităţi/capacităţi sau modalităţi de a se raporta la lume/ceilalţi şi la sine. Cu cât efortul investit în căutare este mai mare, cu atât sporeşte şi satisfacţia obţinută în momentul găsirii obiectului/conţinutului căutat. În plus, căutând cu privirea (citind pe diagonală) revedem şi alte conţinuturi, pe care le actualizăm involuntar şi, implicit, le fixăm trainic în memorie. Iată de ce căutarea manuală, mai cronofagă decât cea electronică, este preferabilă acesteia din urmă.

Preferinţele pentru o anumită cromatică şi anumite imagini (în cazul manualului care permite o asemenea opţiune), mai ales când aparţin şcolarilor mici, nu sunt adesea în spiritul dezvoltării lor armonioase, dezirabile, al idealului educaţional, al normelor sanitare, a ceea ce conduce la trăiri în acord cu Adevărul, Binele şi Frumosul, cu normele religioase adoptate de familie/comunitate de natură să releve şi să întărească spiritualitatea viitorului adult.

Oferirea unui feed-back cvasi instantaneu în rezolvarea unor itemi, pe lângă faptul că elimină momentul aşteptării, al nerăbdării, al reflecţiei, conduce la detaşare/indiferenţă faţă de un rezultat care, oricum, poate fi „ajustat” de tehnologie.

În termenii psihologiei practice, elevul ar putea fi privat de Eustress (stresul benefic şi necesar)[2], trăind aproape artificial, sau chiar afectat de distress[3], prin manipularea tehnologiei care ţine captiv utilizatorul, se poate şi virusa/defecta, sau, pur şi simplu, este uneori greu de desluşit.

Astfel, costurile iniţial aparent mici ale întreţinerii şi utilizării manualului în format electronic ar putea deveni brusc foarte mari, în condiţiile în care se impune devirusarea calculatorului, repararea lui sau schimbarea anumitor componente sau chiar înlocuirea integrală.

În ce măsură generalizarea învăţării asistate de calculator este o modalitate fezabilă de instruire în rândul populaţiei şcolare şi al cadrelor didactice aflate aproape permanent în căutarea soluţiilor de a-şi asigura traiul zilnic este iarăşi discutabil, în condiţiile în care există şcoli în care reţeaua electrică nu poate susţine mai mult decât consumul câtorva becuri, primăriile nu le alocă fonduri suficiente nici pentru încălzire (în sezonul rece) sau, pur şi simplu, se înregistrează frecvente întreruperi ale energiei electrice! În plus, există încă familii care au locuinţe neracordate la curent electric!...

Tentaţia unor învăţăcei de a „accesoriza” portretele autorilor de texte şi ale personajelor din manualele tradiţionale va fi înlocuită, la utilizatorii manualelor digitale, de intervenţia în formatul electronic, unii mici poznaşi cu abilităţi de hackeri fiind fericiţi să

[1] „[…] ceea ce e frumos în noi e faptul căutării” – Mircea Eliade, *Despre ortodoxie*, 12 nov. 1927 (http://hermanvlad.wordpress.com/2011/09/29/12-noiembrie-1927-%E2%80%93-mircea-eliade-%E2%80%93-despre-ortodoxie/)

[2] Poate fi provocat de competiţie, de activităţile/sarcinile de învăţare motivante şi de obligaţia de a duce un lucru la bun sfârşit, respectând un deadline, inducând rezilienţă şi creşterea capacităţii de adaptare

[3] Stresul negativ sau cu efecte negative, manifestate pe o perioadă îndelungată de timp

dovedească faptul că în manualul lor „aşa scrie”, ori de câte ori nu sunt încântaţi de activitatea de învăţarea propusă ori, pur şi simplu, vor să se amuze şi să să-şi demonstreze isteţimea.

Abecedarul unic tradiţional nu ţinea, într-adevăr, seama de diferenţele între stilurile de predare şi de învăţare, dar era îndrăgit de toţi elevii care-i desluşeau tainele, slujind diversităţii de copii şi de cadre didactice ca să-şi îndeplinească menirea. Însă nici Curriculumul actual nu este caracterizat de flexibilitate, neţinând seama de inteligenţele multiple ale învăţăceilor, nici de puterea lor de pătrundere a unor conţinuturi care n-au nimic în comun cu problemele cu care se confruntă familiile şi viitorii adulţi. Nu pare să-i pese nimănui că unor copii cuvintele nu le sunt deloc prietene/ la îndemână, că altora, operaţiile matematice le par mult prea abstracte şi uneori inutile, când, maturizat forţat, cu părinţi lipsiţi de condiţii materiale decente, învăţăcelul (uneori ducându-şi zilele singur[4]) îşi drămuieşte puţinii bănuţi apelând doar la adunare (mai corect, la numărare) şi la scădere, pentru că de înmulţit şi de împărţit nu se pune problema în viaţa sa chinuită! Nu pare să-i pese nici că învaţă (în cazul fericit) şi copii care nu au curent electric acasă şi nici chiar lemne de foc, şi cei care locuiesc cu numeroşi fraţi, surori şi rubedenii (adesea peste patru) într-o cameră, şi cei care nu au văzut de aproape un laptop, o tabletă, un smartphone sau al produs la tehnologiei actuale cu gadgeturi! Nu-i pasă nimănui nici de ce ar dori copilul să studieze aprofundat după ce şi-a însuşit citit-scrisul şi socotitul şi nici ce traseu vrea/poate să parcurgă în viaţă, cu puţină sau multă şcoală. Nu pare să le pese decidenţilor în politici educaţionale nici că ar fi de preferat să li se insufle elevilor credinţa în valorile spirituale, într-o instanţă supremă care ţine drept cumpătul între „intrările” şi „ieşirile” fiecărui component al vieţii, decât să li se „măsoare” nivelul cunoştinţelor de factură religioasă, în parte neverificabile ştiinţific şi sunând uneori a erezii!

Şi dacă programa şcolară prevede un trunchi comun unic, extrem de stufos uneori şi parţial inutil, de ce s-ar insista atunci pe ideea manualelor alternative (şi în format electronic), în condiţiile în care nu elevul optează pentru unul dintre acestea, ci cadrul didactic, şeful comisiei metodice dacă nu cumva vreun decident de la centru?!...

Oricum, consecuţia predării citit-scrisului fiind la latitudinea cadrului didactic sau a autorilor de manuale conduce la situaţii cel puţin frustrante în cazul transferului unui elev în altă clasă. Instruirea diferenţiată de care ar trebui să beneficieze acel elev ar prejudicia grav restul colectivului căruia timpul acordat ar fi considerabil mai mic. Iar dacă într-o clasă sunt transferaţi simultan trei elevi cu achiziţii anterioare şi manuale diferite, cadrul didactic n-ar avea timp rezonabil nici pentru ei, nici pentru restul colectivului (adesea constituit din peste 25 de elevi).

Iar dacă manualele alternative pot conduce la astfel de situaţii kafkiene, utilizarea fişelor în locul manualelor sau a manualelor digitale (în condiţiile trecute în revistă mai-sus) ar putea conduce la haos generalizat (având în vedere, desigur, strict realităţile autohtone).

[4] În România, numărul copiilor rămaşi acasă în urma plecării unuia sau ambilor părinţi în străinătate pentru perioade îndelungate de timp nu se cunoaşte cu exactitate, cu certitudine statisticile oficiale înregistrând mai puţine cazuri decât cele existente, destul de dificil de depistat şi monitorizat.
Potrivit datelor Direcţiei pentru Protecţia Copilului, la sfârşitul lunii iunie 2013, numărul copiilor ai căror părinţi erau plecaţi în străinătate se ridica la 81.891**,** numărul copiilor *cu ambii părinţi plecaţi* la muncă in străinătate fiind de 22.739 – apud http://www.avocatnet.ro/content/articles/id_35108/Numarul-copiilor-ai-caror-parinti-sunt-plecati-la-munca-in-strainatate-este-in-crestere.html

Aspecte ştiinţifice şi metodologice

Manualele şcolare sunt cărţi didactice menite să accesibilizeze conţinuturile de învăţare ale disciplinei, vizând îndeplinirea obiectivelor/competenţelor stabilite de Consiliul Naţional pentru Curriculum (CNC), fiind atât ghiduri de învăţare destinate elevilor, cât şi instrumente de evaluare centrate pe competenţe şi capacităţi cuantificabile.

Un manual bine întocmit prezintă comprehensiv conţinuturile de învăţare, permiţând învăţarea creativă, interpretări plurale şi deschise, promovează formarea unor competenţe, valori şi atitudini, stimulează gândirea critică.

Principalele funcţii ale manualelor şcolare sunt: de informare; de formare a cunoştinţelor şi capacităţilor vizate de programă; de antrenare a capacităţilor cognitive, afective, motrice; de autoinstruire, care evidenţiază mecanismele de *feed-back*[5].

Dintre criteriile de evaluare în vederea acreditării unui manual alternativ, cele mai importante au în vedere:

1. conformitatea cu programa;
2. corectitudinea, coerenţa şi prezentarea atractivă şi accesibilă a conţinuturilor;
3. nivelul/accesibilitatea limbajului;
4. metodele pedagogice utilizate în procesul predării – învăţării - evaluării (sarcini creative, întrebări frontale şi colective etc.);
5. prezentarea şi tehnoredactarea;
6. ilustraţiile;
7. originalitatea;
8. calitatea materialelor (coperte solide, hârtie lucioasă, tuş indelebil etc.)[6]/ posibilitatea utilizării lui interactive[7].

Întrucât adesea există diferenţe între manualul propus spre acreditare (realizat într-un număr foarte mic) şi cel utilizat la clasă, unele dintre criteriile de evaluare în vederea selectării unui anumit manual, deja acreditat, coincid cu cele anterioare, altele, deja urmărite anterior, nu se mai justifică. Cadrele didactice optează pentru un anumit manual alternativ în funcţie de preferinţa pentru:

1. designul manualului (prezentarea manualului din punct de vedere cromatic, grafic şi al organizării conţinutului);
2. soliditatea legării (în cazul manualului tipărit);
3. calitatea hârtiei şi a tuşului (în cazul manualului tipărit);
4. prezentarea conţinutului (caracterizată de corectitudine, coerenţă, accesibilitate, adecvarea la interesul superior al elevului).
5. posibilitatea utilizării lui interactive (în cazul manualului în format electronic).

În ideea facilitării înţelegerii şi conştientizării criteriilor menţionate, ministerul de resort a elaborat *îndrumarul* pentru cadre didactice *Alegerea manualelor*[8]. Această lucrare precizează, spre exemplu, subcriteriile referitoare la prezentarea conţinutului: „a) Conţinutul este structurat logic, de la noţiuni simple spre cele complexe b) Conţinutul permite elevilor să

[5] totalitatea reacţiilor primite (înregistrate) în activităţile cu elevii în scopul reglării procesului didactic
[6] în cazul manualului tipărit
[7] în cazul manualului în format electronic
[8] Ministerul Educaţiei Naţionale, Consiliul Naţional pentru Aprobarea Manualelor, *Alegerea manualelor*, Ed. Spiru Haret, Iaşi, 1999

ofere răspunsuri / soluţii unice c) Conţinutul sprijină dezvoltarea gândirii logice, nu simpla memorizare d) Conţinutul manualului ales este adecvat dezvoltării psihointelectuale a elevilor”.[9]

Sunt prezentate totodată chestiuni vizând funcţia de evaluare a manualelor şcolare, accesibilitatea acestora şi activităţile de învăţare pe care le propun.

La clasele primare, manualul de *Limba şi literatura română/Comunicare în limba română* şi, în special, *Abecedarul,* trebuie să conţină imagini de o cromatică vie care să însoţească fiecare unitate didactică, atât pentru a permite intuirea şi verbalizarea lor (ca etapă premergătoare analizei fonetice, analitico-sintetice), cât şi pentru a conferi atractivitate şi coerenţă fiecărui conţinut de învăţare.

Este de neconceput (cel puţin la începutul şcolarităţii) deprinderea citit-scrisului în absenţa manualului didactic aferent (Abecedar), în condiţiile în care în spaţiul autohton acest lucru se realizează majoritar pe baza metodei fonetice analitico-sintetice, a cărei primă etapă o presupune intuirea şi unei imagini (atent asociată cu sunetul şi litera ce urmează a fi predate/învăţate). Această imagine trebuie să fie uşor lizibilă, conţinând elemente familiare elevului, policromă, atractiv prezentată, în acord cu obiectivele urmărite prin utilizarea ei drept suport didactic[10].

În ceea ce priveşte utilizarea manualului în format electronic, nu a apărut niciun fel de ghid, însă astăzi a devenit aproape axiomatic faptul că orele prelungite petrecute în faţa calculatorului afectează sănătatea, cu precădere vederea, ochii, dând migrene ocazionale, tulburări emoţionale, neajunsuri în perceperea realităţii. În acest sens, studiul distribuit în şcolile din România vizând efectele micului ecran asupra minţii copilului este grăitor şi valabil şi cu privire la utilizarea calculatorului[11].

În concluzie, ţinând seama de o serie de aspecte autohtone prezentate anterior, manifestăm reticenţă în privinţa generalizării învăţării asistate de calculator la clasele primare, exprimându-ne opţiunea pentru manualul tipărit şi încrederea în necesitatea utilizării acestuia de către şcolarul mic (cel puţin la disciplina *Comunicare în limba română/Limba şi literatura română*).

BIBLIOGRAFIE:

Casangiu, Larisa Ileana, *Repere în organizarea procesului didactic la disciplina* Limba şi literatura română*, în învăţământul primar* (ediţia a II-a revizuită şi adăugită), Editura NAUTICA, Constanţa, 2009, pp. 41-43

[9] ibidem, p. 6

[10] Ideal ar fi ca sunetul ce urmează a fi predat să se regăsească în denumirea elementelor imaginilor componente în poziţii diferite (iniţială, mediană şi finală). În predarea consoanelor, plasarea la sfârşitul cuvântului a sunetului vizat permite elevului o mai bună recunoaştere a respectivei consoane, dat fiind faptul că ea păstrează o cantitate vocalică din sunetul de sprijin „i”, în absenţa căreia discriminarea respectivului sunet ar fi alterată de sunetul vecin consecutiv.

[11] Asociaţia pentru Apărarea Familiei şi Copilului, *Efectele micului ecran asupra minţii copilului*, Ed. Prodromos, 2007

Milea, Ştefan, *Stres, eustres, distres, eustresori, distresori. Consideraţii semantice*, în: *Journal of Romanian Child and Adolescent Neurology and Psychiatry* – September 2013 – vol. 16 – nr. 3, pp. 7-13

*** Asociaţia pentru Apărarea Familiei şi Copilului, *Efectele micului ecran asupra minţii copilului*, Ed. Prodromos, 2007

*** Ministerul Educaţiei Naţionale, Consiliul Naţional pentru Aprobarea Manualelor, *Alegerea manualelor*, Ed. Spiru Haret, Iaşi, 1999

Surse web

http://www.avocatnet.ro/content/articles/id_35108/Numarul-copiilor-ai-caror-parinti-sunt-plecati-la-munca-in-strainatate-este-in-crestere.html (consultat: 18 sept.2014)

http://www.umfiasi.ro/ScoalaDoctorala/TezeDoctorat/Teze%20Doctorat/Rezumat_Gabriela_Elena_Chele.pdf (consultat: 29 sept. 2014)

http://hermanvlad.wordpress.com/2011/09/29/12-noiembrie-1927-%E2%80%93-mircea-eliade-%E2%80%93-despre-ortodoxie/ (consultat: 19 sept. 2014)

http://snpcar.ro/articole/513.pdf (consultat: 2 oct. 2014)

THE CURRICULUM OF PRESENT-DAY ROMANIAN PRE-SCHOOL EDUCATION AND ITS VALUE COORDINATES

Liliana Stan, Assoc. Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: In the Romanian pre-school education system, the contents which are proposed for teaching are specified in the curricular documents that regulate the formative activity. Periodically restructured and resized, these contents are listed today in the document (in force since 2008) known as the Curriculum for the early education of children aged three to six/seven (Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/ 7 ani). In Romanian kindergartens, the above-mentioned regulating reference suggests a radical change of view of the contents offered to pre-schoolers, as well as of the goals, the manner of conception and actual realisation of all the pre-school activities, in accordance with the most recent trends in early education policies in many countries of the world, and in the explicit subscription to the curricular perspective on training. The present study contains the results of an analysis of the Curriculum for the early education of children aged three to six/seven (2008) in Romania; the research is of a qualitative type and it is based on the assessment of the afore-mentioned paper from the perspective of several value categories: moral, civic, esthetic, scientific and others. The collected data lead to several conclusions regarding structured value orientations, the worth of the regulating reference considered (as compared to some earlier versions) and the trends in structuring educational policy instruments for pre-school level.

Keywords: curriculum, pre-school education, teaching contents , values, value orientations.

Educaţie timpurie şi educaţie preşcolară

Copilul şi copilăria reprezintă o topică invocată tot mai mult în intervenţii caracterizate de mare diversitate: documente de politică socială şi educaţională (ale guvernelor tuturor ţărilor lumii, ale organismelor diferite de rang local, naţional şi internaţional), apeluri sau atenţionări (formulate de scriitori, artişti, teologi, politicieni, oameni de ştiinţă), studii şi lucrări de specialitate (din domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei, ştiinţelor juridice, asistenţei sociale etc.). Pentru câmpul problematic amintit, un interes instituţional, dar şi individual, de asemenea anvergură nu a cunoscut umanitatea niciodată în istoria sa până în finalul secolului XX şi în pragul secolului XXI. Sistemele educative din lume, în mod particular, etalează o multitudine de modalităţi de reacţie de ordin managerial-administrativ, dar şi de tip principial/ conceptual faţă de paleta problemelor legate de educaţia şi, în egală măsură, creşterea şi dezvoltarea copiilor[40]. Dincolo de tendinţele de

[40] Un exemplu elocvent pentru preocupările vizând educaţia timpurie (ipostază acţională care se raportează la copiii cu vârsta cuprinsă între naştere şi 6/ 7 ani) o constituie însăşi experienţa românească; după 1990, în România s-a urmărit şi realizat consecvent îmbunătăţirea accesului la educaţie în învăţământul preşcolar printr-un amplu complex de acţiuni complementare. **S**crisoarea metodică a Ministerului Educaţiei, Cercetării şi Tineretului *Anul şcolar 2004-2005, anul comunicării în învăţământul preşcolar românesc* (din 2004) menţiona câteva dintre iniţiativele momentului respectiv: • Programul „Fundamentarea ofertei educaţionale pe baza nevoilor de dezvoltare personală a elevilor, din perspectiva dezvoltării durabile şi a asigurării coeziunii economice şi sociale" (*Studiu de analiză a situaţiei actuale a învăţământului preşcolar din România*); • Programul „Asigurarea echităţii în educaţie" (*Programele Phare 2001, 2003 - Accesul la educaţie al grupurilor dezavantajate*); • Programul „Asigurarea calităţii proceselor de predare şi învăţare, precum şi a serviciilor educaţionale" (*Educăm aşa, Centrele de resurse pentru părinţi – potenţial, nevoi şi perspective*); • Programul „Educaţie prin activităţi extraşcolare şi extracurriculare" (*Ecogrădiniţa*).

structurare a soluţiilor administrativ-organizatorice[41] adoptate pentru educaţia copiilor de vârstă mică, practicile actuale etalează un *sistem de orientări axiologice consubstanţiale.* Valorile asumate în elaborarea şi aplicarea curriculumului pentru educaţia timpurie de pretutindeni (asumate ca atare de către autorii documentului aferent şi din România) includ componentele de mai jos[42]:

- drepturile fundamentale ale copilului (dreptul la viaţă şi sănătate, dreptul la familie, dreptul la educaţie, dreptul de a fi ascultat, dreptul de exprimare liberă a oricărei persoane etc.);
- dezvoltarea integrată a copilului;
- incluziunea (ca proces de promovare a diversităţii şi toleranţei);
- non-discriminarea şi excluderea inechităţii sociale, culturale, economice şi de gen - ce se centrează pe asigurarea şanselor egale tuturor copiilor, indiferent de gen, etnie, religie printr-o abordare educaţională echilibrată.

Dimensiuni valorice[43] deţin, la rândul lor, câteva dintre principiile şi cerinţele ce trebuie avute în vedere în acţiunea asupra persoanei în etapa copilăriei timpurii: abordarea holistică a dezvoltării copilului, centrarea pe copil, centrarea pe globalitatea dezvoltării copilului, centrarea pe nevoile familiilor care au copii în creştere şi educaţie, adecvarea întregului proces educaţional la particularităţile de vârstă şi individuale ale copilului, considerarea nevoilor individuale specifice copiilor, acceptarea şi recunoaşterea/ respectarea/ celebrarea diversităţii, evitarea discriminărilor de toate tipurile, promovarea şi aplicarea incluziunii sociale, respectarea principiilor învăţării autentice contextualizate pentru beneficiari – copii etc.

După cum se observă, efortul asumat de îmbunătăţire a educaţiei în primii ani de viaţă ai persoanei etalează tot mai pregnant un angajament moral explicit. În 2009, Ján Figel (comisarul responsabil pentru Educaţie, formare, cultură şi tineret din cadrul Comisiei Europene) nuanţa ideea anterioară susţinând că „acţiunea de a investi în educaţie foarte timpuriu este pe cât de eficientă, pe atât de justă, deoarece cu cât corectarea unui eşec se face mai târziu, cu atât acesta devine nu doar un act lipsit de justeţe, dar şi extrem de ineficient, prin comparaţie cu o corecţie timpurie”[44].

[41] Cele mai importante modalităţi organizatorice de reacţie a sistemelor educative din lume faţă de necesitatea formării timpurii a copiilor implică, în ultimele decenii, aspectele următoare: organizarea creşelor/ căminelor/ centrelor educative pentru copiii antepreşcolari (copii până la 2/ 3 ani), cuprinderea copiilor în grădiniţă, coborârea vârstei de debut a preşcolarităţii ca şi a intrării în şcoală; conceperea unor structuri de sine stătătoare în cadrul sistemului de învăţământ pentru a asigura pregătirea pentru şcoală a copiilor (orientată spre atingerea maturităţii şcolare sau spre formarea aptitudinii de şcolaritate); stimularea iniţiativelor private pentru organizarea educaţiei copiilor de vârstă mică (grădiniţe particulare, sisteme de supraveghere şi formare de tip after school/ before school etc.; organizarea alternativelor educaţionale (Waldorf, Montessori, Step by Step, Planul Jena ş.a.) etc. Pe lângă aceste elemente reformatoare, reglarea în sine a activităţii educative cu copiii mici, prin intermediul conţinutului curriculumului, este vizată în ideea creşterii calităţii acesteia (L. Stan, 2014, *Pedagogia preşcolarităţii şi şcolarităţii mici*, Editura Polirom, Iaşi, pp. 26-30).

[42] *Curriculum-ul pentru educaţia timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naştere şi 6 / 7 ani,* Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, p. 5.

[43] *Ibidem.,* pp. 5-6.

[44] J. Figel, 2009, *Învăţământul preşcolar şi protecţia copilului în Europa: eliminarea inegalităţilor sociale şi culturale*, Comisia Europeană, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, p. 3

Decantări curriculare pentru învăţământul preşcolar românesc; repere istorice

În România, anul 2008 a marcat o etapă de restructurări importante pentru cadrul formal al realizării educaţiei copiilor de vârstă mică; mai precis, în toamna anului menţionat intra în vigoare *Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între 0 şi 6/ 7 ani* şi *Curriculumul pentru învăţământul preşcolar 3-6/7 ani* (indicat şi cu formularea *Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/ 7 ani*[45]). Al doilea document era restructurat în spiritul celui dintâi. Noutatea pe care o aduceau reperele citate este dată de reconsiderarea importanţei, implicit a valorii pedagogice a ansamblului activităţilor desfăşurate cu copiii (inclusiv în grădiniţă). Începând de la momentul intrării copilului în instituţia de învăţământ preşcolar şi până la finalizarea traseului educativ propus de aceasta, toate secvenţele semnificative ale acţiunii propuse copiilor sunt valorizate ca activităţi de învăţare. Categoriile de activităţi de învăţare decelate în temeiul viziunii indicate implică o organizare inedită: activităţile pe domenii experienţiale, jocurile şi activităţile didactice alese şi, finalmente, activităţile de dezvoltare personală care, la rândul lor, integrează rutinele, tranziţiile şi activităţile din perioada după-amiezii (ultimele, realizate pentru grupele cu program prelungit sau săptămânal; în această categorie se vizează şi activităţile opţionale). Cele două produse curriculare citate *încheiau* şirul variantelor normative româneşti anterioare (din 1963, 1974, 1979, 1991, 1993, 1998, 2000, 2005)[46].

Pentru a contura mai pregnant şi mai clar preocupările de după 1989 legate de redimensionarea axiologică a curriculumului pentru învăţământul preşcolar românesc, evidenţiem succint în cele ce urmează momentele care au contribuit la decantarea reperelor curriculare de interes pentru studiul nostru. Punctăm, de asemenea, alte iniţiative cu impact cert asupra orientărilor axiologice adoptate în educaţia preşcolarilor.

- 1991– Apărea prima formă de după 1989 a programei pentru învăţământul preşcolar; într-un context axiologic (sociopolitic, cultural şi educaţional) diferit esenţial faţă de opţiunile partinice de dinainte de 1989, erau revizuite numeroase elemente de conţinut, dar şi aspecte ale intenţionalităţii pedagogice asumate.
- 1992 – Ministerul de resort (în colaborare cu UNICEF) iniţia *Programul de Educaţie Timpurie pe Arii de stimulare - PETAS* destinat învăţământului preşcolar (finalizat în 1998). Cu o mare influenţă asupra organizării învăţământului preşcolar, iniţiativa implica o nouă concepţie psihopedagogică şi, corespunzător, o abordare originală a problemelor educaţiei copiilor de vârstă mică prin prisma ariilor de stimulare[47].
- 1993 – Se elabora *Programa activităţii instructiv – educative din grădiniţa de copii,* cu o structură ce integra componente valoroase pentru tendinţa redimensionării curriculumului pentru educaţia copiilor de vârstă mică; este vorba despre obiectivele

[45] *Curriculum pentru învăţământul preşcolar 3-6/7 ani* intra în vigoare prin Ordinul Ministrului/ O.M. 5233 din 1 septembrie 2008.

[46] L. Stan, G., Farcaş, 2011, *Momente de referinţă din evoluţia învăţământului preşcolar românesc - contexte ale schimbării didacticii de specialitate,* în vol. lucrărilor simpozionului internaţional "Provocări ale educaţiei la începutul secolului al XXI-lea", ediţia a II-a, Iaşi, 13-14 decembrie 2010, Editura Sapientia, Iaşi, pp. 242 – 254.

[47] Operarea cu conceptul de ,,arii de stimulare" a favorizat instituirea câtorva rezultate principale: organizarea spaţiului din grădiniţe pe arii de stimulare, centrarea actului educaţional pe joc, iniţierea procesului de elaborare a documentelor (materialelor) necesare formării de noi competenţe ale cadrelor didactice şi includerea în politica ministerului de resort a organizaţiilor non-guvernametale ca structuri prestatoare de servicii.

domeniilor de dezvoltare a copilului, conţinuturile supuse asimilării şi activităţile specifice recomandate a fi organizate în instituţia de învăţământ preşcolar.

- 2000 – Se adopta (după numeroase modificări şi ajustări – deoarece demersurile de elaborare specifice începuseră în 1998) *noul plan de învăţământ şi noua programă pentru învăţământul preşcolar* (prin ordinul MEC 4481/ 8.09. 2000). Programa integra structural un ansamblu de componente: obiectivele cadru, obiectivele de referinţă şi comportamentele dezirabile a fi dezvoltate prin activităţile desfăşurate în grădiniţă. Un element de noutate se referea la încadrarea curriculum-ului grupei pregătitoare în ciclul curricular al achiziţiilor fundamentale (alături de curriculum-ul pentru clasa I şi a II-a).
- 2005 – Se revizuia *Programa activităţilor instructiv-educative în grădiniţa de copii* din 2000[48]. În conţinutul documentului amintit erau stipulate obiectivele cadru, obiectivele de referinţă şi exemplele de comportamente pentru activităţile de educaţie muzicală, elemente neprecizate de programa anterioară. Totodată, erau adăugate unele elemente de ordin axiologic-strategic, deja propuse printr-o serie de scrisori metodice: acces la educaţie, echitate şi calitate în învăţământ etc. La nivelul ministerului de resort, în 2005 se mai elabora *Strategia Naţională pentru Educaţie Timpurie* care viza intervalul 2005 - 2011. Ca scop pe termen lung, strategia îşi propunea să genereze îmbunătăţirea calităţii sistemului naţional de educaţie în general prin furnizarea educaţiei timpurii copiilor cu vârste între 0 şi 6/ 7 ani în aşa fel încât aceştia să fie mai bine pregătiţi pentru a face faţă încercărilor determinate de confruntarea cu şcoala primară. Această strategie a generat desfăşurarea a două proiecte reprezentative (în intervalul 2007-2011): **Proiectul pentru Reforma Educaţiei Timpurii (P.R.E.T.) şi Proiectul de Educaţie Timpurie Incluzivă (P.E.T.I.).**
- 2008 – Se semna (în data de 5 martie) de către toate partidele politice reprezentate în Parlament *Pactul Naţional Pentru Educaţie*[49], document în care dezvoltarea timpurie a copilului era declarată o prioritate naţională. În acelaşi an, Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului adopta *Reperele Fundamentale în Învăţarea şi Dezvoltarea Timpurie a copilului (RFIDT)*; materialul oferea un set de standarde cu valoare de cadru de referinţă comun tuturor serviciilor de dezvoltare timpurie.

***Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/ 7 ani:* caracteristici şi structură**

Comparabil cu documente similare din alte ţări (cu tradiţii redutabile în educaţia copiilor de vârstă mică), *Curriculum pentru învăţământul preşcolar 3-6/7 ani* (numit în studiul nostru, în continuare, *Curriculum 2008*) solicită regândire continuă şi prezintă interes

[48] Pentru copiii de etnie maghiară, acelaşi document era finalizat un an mai târziu, în 2006; Ordinul Ministrului nr. 5242/ 02.10.2006 aproba „Programa activităţilor instructiv-educative pentru grădiniţa de copii, pentru grădiniţele cu predare în limba maghiară".

[49] Deşi iniţiat de pe o platformă politică asumată ca atare, *Pactul Naţional Pentru Educaţie* specifica ideea că sistemul educaţional românesc trebuie să se orienteze spre valori, competenţă şi responsabilitate, iar valorile cultivate prin modelul educaţional dezvoltat în acest interval sunt: încrederea; onestitatea; performanţa; inteligenţa socială; curajul acţiunii civice; creativitatea; implicarea personală; transferabilitatea competenţelor; forţa echipei; respectul şi valorizarea diferenţei umane; umanismul; solidaritatea.

cert de investigaţie multidimensională[50]. Autorii documentului subliniază caracteristicile inductoare de complexitate deosebită a reperului reglator la care ne raportăm: extensie (angrenarea preşcolarilor în experienţe de învăţare din cât mai multe domenii experienţiale), echilibru (relaţionarea fiecărui domeniu experienţial cu toate celelalte, ca entităţi distincte, dar şi cu întregul lor), relevanţă (acoperirea prin oferta educaţională recomandată a nevoilor prezente şi viitoare a educaţilor, a intereselor de descoperire echilibrată a lumii umane, naturale, a sinelui, a devenirii cosmice, terestre, socio-umane etc.), diferenţiere (favorizarea manifestării şi dezvoltării caracteristicilor individuale ale copiilor de vărstă mică), progresie şi continuitate (înlesnirea trecerii optime a copiilor de la un nivel de studiu la altul, de la o instituţie de învăţământ la alta etc.)[51].

Curriculumul 2008 integrează 9 segmente de amploare variabilă[52] (numerotate în continuare de la C1 la C9):

1. componenta introductivă – C1 (numită în documentul analizat *Contextul care a favorizat introducerea conceptului de educaţie timpurie în România şi, implicit, revizuirea curriculară)*; ea prezintă contextul introducerii în practica educaţională românească a conceptului de educaţie timpurie, condiţiile ce au impus revizuirea curriculumului preşcolar în varianta 2008;

2. Componenta de fundamentare psihopedagogică – C2 (*Dezvoltarea şi educaţia copilului în intervalul 3 - 6/7 ani*); aceasta de referă la unele caracteristici ale dezvoltării şi educaţiei copilului în intervalul 3-/7 ani valorizate prioritar în temeiul rezultatelor cercetării ştiinţifice;

3. Componenta de autoidentificare – C3 (*Structură şi conţinut);* componenta înfăţişează structura documentului propus cadrelor didactice în noua sa ipostază;

4. Componenta de particularizare/ particularitate – C4 (*Accente noi prezente în curriculum revizuit)*; segmentul indică noutăţile pe care le accentuează structura reglatoare propusă spre aplicare;

5. Componenta managerial-organizatorică – C5 (*Plan de învăţământ)*; pentru intervalele de vârstă ale preşcolarilor (3,1 – 5 ani şi 5,1 – 7 ani) se indică planul de învăţământ ca atare cu indicaţii despre categoriile de activităţi de învăţare şi intervalele temporale destinate acestora zilnic/ săptamânal;

6. Componenta metodologică – C6 (*Metodologia de aplicare a planului de învăţământ pentru copiii cu vârsta cuprinsă între 3 şi 6 / 7 ani)*; ea indică orientările majore ale instrumentelor abordate în relaţia formativă cu copiii preşcolari;

7. Componenta conţinuturilor importante, strategice, de tip sintetic – C7 (*Precizări privind organizarea programului anual de studiu pe teme)*; sunt indicate 6 teme cu denumiri generoase ce se vor regăsi constant în întregul program al grădiniţei cu adecvările aferente etapei de vârstă a copiilor; temele sunt[53]: *Cine sunt / suntem? Cum este/a fost şi va fi aici pe*

[50] L. Culea (coord.), 2009, *Aplicarea noului curriculum pentru educaţie timpurie-o provocare?,* Editura Diana, p. 7.

[51] *Curriculum pentru învăţământul preşcolar 3-6/7 ani,* 2008, Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, pp. 8-9.

[52] Cele nouă segmente etalate au amploare variabilă, de la o pagină până la 80 de pagini, într-un document având în total 142 de pagini.

[53] *Curriculum pentru învăţământul preşcolar 3-6/7 ani,* 2008, Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, pp. 23-26.

pământ? Când/cum şi de ce se întâmplă? Cine si cum planifică/ organizează o activitate? Ce şi cum vreau să fiu? Cu ce şi cum exprimăm ceea ce simţim?
8. Componenta finalistă sau a obiectivelor – C8 (*Obiective cadru şi de referinţă)*; se indică sistemul obietivelor cadru şi de referinţă pentru cele 6 teme majore;
9. Componenta conţinuturilor detaliate – C9; pentru fiecate temă majoră se detaliază abordarea tematică pentru cele două nivele de vârstă ale copiilor din învăţământul preşcolar: 3,1 – 5 ani şi 5,1 – 7 ani, corelând un ansamblu de aspecte pentru fiecare temă: domeniile experienţiale, obiectivele de referinţă, comportamentele vizate în concordanţă cu intenţiile asumate ca obiective / obiective de referinţă şi conţinuturile posibile / sugerate. Domeniile experienţiale integrează: Domeniul estetic şi creativ (DEC), Domeniul om şi societate (DOS), Domeniul limbă şi comunicare (DLC), Domeniul ştiinţe (DŞ), Domeniul psiho-motric (DPM). În cadrul activităţilor pe domenii experienţiale, specifică acelaşi reper reglator, conţinuturile pot fi oferite copiilor pe discipline / domenii de învăţare (activităţi de educarea limbajului, activităţi matematice, de cunoaşterea mediului, de educaţie pentru societate, de educaţie fizică, activităţi practice, activităţi de educaţie muzicală sau activităţi artistic-plastice) sau în manieră integrată (conţinuturile din mai multe discipline sunt îmbinate armonios pe durata unei zile de activitate educativă[54]).

Valorizări integrate în *Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/ 7 ani*

Aspectele axiologice invocate în conţinutul *Curriculumului 2008* sunt evidenţiate schematic în cele ce urmează cu ajutorul unui tabel cu două coloane; în prima coloană consemnăm componentele structurale ale documentului (de la C1 la C9) şi indicăm selectiv valorile decelate după analiza conţinutului fiecărei componente vizate, iar în a doua coloană surprindem formulările sugestive din paginile parcurse analitic (ele sunt indicate precizând în paranteză cu numărul paginii la care poate fi găsit conţinutul selectat demonstrativ). Accepţia conceptului de valoare la care ne raportăm în studiul nostru este cea de „preţuire acordată unor obiecte sau fapte (naturale, sociale, psihologice) în virtutea unei corespondenţe a însuşirilor lor cu trebuinţele sociale ale unei comunităţi umane şi cu idealurile acesteia”[55]. Avem în vedere şi ideea că „în funcţie de nevoie, de aşteptări, de cantitatea cererii şi ofertei, bunurile dobândesc sau pierd din valoare. Din clipa în care se consideră că valoarea nu rezultă din aşteptarea subiectivă, ci se află înscrisă în fiinţa însăşi a lucrurilor, ideea de valoare îşi pierde orice sens”[56]. Asimilăm conţinutului studiului prezent şi definiţia propusă de Constantin Cucoş: „valoarea educaţională este acel raport optim, de adecvaţie, dintre mijlocul (forma, condiţiile) de realizare a educaţiei şi finalitatea (ţinta) acesteia – formarea individului spre umanitate. Orice opţiune care facilitează o punere în concordanţă a celor două componente acţionale interne (mijloace şi scopuri) dar care se armonizează şi cu exigenţe valorice externe (ale spaţiului social, cultural, economic etc.) este în mod inerent şi o valoare educaţională”[57].

[54] *Ibidem.,* p. 18.
[55] *Dicţionar de filozofie,* 1978, Editura Politică, p. 759.
[56] Laupies, F., 2000, *Dicţionar de cultură generală*, Editura Amarcord, Timişoara, p. 103.
[57] Cucoş , C., 1995, *Pedagogie şi axiologie,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 62.

COMPONENTA ***Curriculum 2008/*** **VALORI**	**EXEMPLE** **formulări sugestive**
C1 Educaţie timpurie / Educaţie Dezvoltare timpurie Finalităţile educaţiei timpurii Interesele copiilor Drepturile copiilor Capacităţi individuale Comportamente sociale Cunoştinţe Calitatea educaţiei	- "Educaţia timpurie poate fi o pârghie esenţială de reducere a inegalităţii sociale" (p. 4). - "Educaţia este un drept al omului şi un element esenţial pentru reducerea sărăciei şi muncii în rândul copiilor ..." (p. 6). - "Îmbunătăţirea calităţii educaţiei, satisfacerea nevoilor de învăţare ale tuturor copiilor, consolidarea ocrotirii şi educaţiei în perioada copilăriei mici prin asigurarea de servicii … sunt obiective şi acţiuni care trebuie cuprinse în strategia de formare a sistemului de educaţie timpurie din România" (p. 6).
C2 Educaţie timpurie Dezvoltare timpurie Cooperare Calitatea educaţiei	"Cooperarea dintre adulţii responsabili cu educaţia copiilor şi o acţiune educaţională de calitate au efect asupra dezvoltării copiilor" (p. 7).
C3 Domenii experienţiale/ Repertoriu de experienţe semnificative pentru copil Rezultate în învăţare Centrare pe copil Cooperare între copii Autonomie a preşcolarilor	"Încurajarea iniţiativei şi participarea copilului preşcolar la stabilirea obiectivelor, selecţia conţinuturilor şi a modalităţilor de evaluare" (p. 9). "Familiile (*copiilor* - n.n., L.S.), mediul fizic, uman şi social pot fi utilizate ca resurse de învăţare" (p. 10).
C4 Centrare pe copil Dezvoltare globală Autonomie a preşcolarilor Dorinţa de învăţare/ interesele de cunoaştere Metode active-participative Joc/ joc didactic Evaluarea preşcolarului Repertoriu de experienţe semnificative pentru copil Cooperarea cu familia copiilor	- "… trebuie să dezvolte la copil stima de sine şi un sentiment pozitiv faţă de învăţare" (p. 13). - "Jocul este forma cea mai naturală de învăţare şi, în acelaşi timp, de exprimare a conţinutului psihic al fiecăruia" (p. 13). - "Mediul educaţional trebuie să permită dezvoltarea liberă a copilului şi să pună în evidenţă dimensiunea interculturală şi pe cea a incluziunii sociale" (p. 13).

C5 Contexualizarea ofertei educaţionale	- "La programul prelungit şi săptămânal numărul de activităţi menţionat reprezintă activităţile care se adaugă în programul de după amiază al copiilor" (p. 17).
C6 Dezvoltare globală/ Activităţi de dezvoltare personală Centrare pe copil Contexualizarea ofertei educaţionale Cooperare între copii - părinţi-cadre didactice – ş.a. Joc/ joc didactic Comunicare Relaţionare Socializare Autonomizare Responsabilizare Pregătire pentru şcoală Pregătire pentru viaţa socială Mişcare fizică	- "Activităţile de dezvoltare personală includ rutinele, tranziţiile şi activităţile din perioada după amiezii, (…) inclusiv activităţile opţionale" (p. 20). - "…categoriile de activităţi desfăşurate cu copiii vor viza îndeosebi socializarea copilului (colaborare, cooperare, negociere, luarea deciziilor în comun etc.) şi obţinerea treptată a unei autonomii personale, iar pentru grupele de vârstă cuprinse în intervalul 5 – 7 ani, accentul se va deplasa spre pregătirea pentru şcoală şi pentru viaţa socială a acestuia" (p. 21). - "În programul zilnic, este obligatoriu să existe cel puţin o activitate sau un moment / secvenţă de mişcare (joc de mişcare cu text şi cânt, activitate de educaţie fizică, moment de înviorare, întreceri sau trasee sportive, plimbare în aer liber etc.)" (p. 21).
C7 Identitate personal/ umană Devenire personală Devenire naturală/ socială Cauzalitatea lumii Omul – agent creator	- *Cine sunt / suntem?* - *Cu ce şi cum exprimăm ceea ce simţim?* - *Cum este/a fost şi va fi aici pe pământ?* - *Când/cum şi de ce se întâmplă?* - *Cine si cum planifică/ organizează o activitate?* - *Ce şi cum vreau să fiu?* (p. 23).
C8 Dezvoltare/ Dobândirea unicităţii Exprimare/ înţelegere în forme multiple Realizare de activităţi fizice şi intelectuale Socializare Raportare la norme	- "Să trăiască în relaţiile cu cei din jur stări afective pozitive, să manifeste prietenie, toleranţă, armonie, concomitent cu învăţarea autocontrolului" (p. 32). - "Să se folosească de acţiunile motrice învăţate pentru a exprima sentimente şi/ sau comportamente, pentru a răspunde la diferiţi stimuli (situaţii), la diferite ritmuri" (p. 36). - "Să capete abilitatea de a intra în relaţie cu cei din jur, respectând norme de comportament corect şi util celorlalţi" (p. 32).
C9 Interes pentru învăţare/	- "Să trăiască în relaţiile cu cei din jur stări afective pozitive, să manifeste prietenie, toleranţă, armonie, concomitent cu

cunoaştere Interes pentru grup Interes pentru comunicare, pentru exprimarea sinelui constructiv, moral Disponibilitatea pentru valoarea morală a manifestărilor sinelui şi a altora Învăţarea toleranţei în context intercultural Valorile morale – constante existenţiale în viaţa copiilor mici	învăţarea autocontrolului" (p. 40). - "Să manifeste atitudini tolerante faţă de alţi copii care aparţin diferitelor confesiuni/ categorii minoritare" (p. 45). - "Conştientizează consecinţele pozitive şi negative ale actelor sale de comportament asupra sa şi asupra celorlaţi" (p. 50).

Analiza documentului la care ne raportăm evidenţiază pregnant deschiderea curriculumului românesc către câmpul larg al valorilor, receptate şi integrate drept repere atât pentru finalităţile educaţiei timpurii (în ansamblu şi pentru cele ale educaţiei preşcolare, ca etapă a primeia), cât şi pentru conţinuturile recomandate a fi actualizate în cadrul relaţiilor pedagogice cu copiii de vârstă mică. *Finalităţile* educaţiei copiilor de vârstă mică sunt reprezentate/ receptate ca autentice valori – mijloc, dar şi ca valori – scop pentru efectuarea activităţilor paideice de către profesioniştii din grădiniţe. *Dorinţa de a învăţa a copilului* este prezentată ca un aspect al finalităţilor actului educaţiei preşcolare de importanţă deosebită, strategică. *Sugestiile tematice* subsumate celor 6 teme majore constituie instrumente (şi nu scopuri în sine) pentru realizarea sensului deplin al direcţiilor tematice decelate în structura curriculumului analizat.

Conţinutul *Curriculumului pentru învăţământul preşcolar 3-6/7 ani* integrează un amplu complex valoric: valori sociale, morale, educaţionale, ştiinţifice. Axiotropismul social[58] se regăseşte, cu adecvările aferente, în universul valorilor propuse copiilor de vârstă mică. Valorile morale au poziţie privilegiată, fiind constant invocate pentru toate domeniile experienţiale şi pentru toate categoriile de activităţi de învăţare. Valorile estetice se regăsesc în continuarea şi completarea celor morale pentru potenţialul lor instrumental la nivelul tuturor activităţilor formative pentru copiii de vârstă mică[59]. Deschiderea interculturală a mesajelor pentru preşcolari este afirmată şi urmărită distinct[60].

[58] D. Stan, 1997, "Axiotropismul şi criteriile de atestare a valorilor", în vol. *Educaţie şi valori,* coord. L. Stan, Editura Spiru Haret, Iaşi, pp. 41-51.

[59] L. Stan, N. Popa, 2014, **"**The Formative Significance of Aesthetic Contents in Early Childhood Education – An Analysis of Romanian Preschool Curriculum", în *Review of Artistic Education,* volumele 7-8, Universitatea „George Enescu" Iaşi, Iaşi, pp. 282 - 291.

[60] S. Butnaru, 2004, *An inventory of values in intercultural context based on the model of national cultures. A Romanian validation study*, în volumul III al Conferinţei EDU-WORLD 2004, *Education facing the contemporary world problem*s**, Universitatea Piteşti, 27-30 mai 2004, Editura Universităţii Piteşti,** pp. **22-30.**

Concluzii

O nouă cultură curriculară a şcolii româneşti, în ansamblu, este pregnantă şi la nivelul învăţământului preşcolar din România. Trecerea de la instituţia de educaţie centrată pe cadrul didactic şi pe conţinuturi la prioritizarea problemelor şi intereselor copilului de vârstă mică[61], la situarea în centrul tuturor demersurilor formative a preşcolarului este favorizată direct şi deplin prin reglementările consubstanţiale ale *Curriculumului 2008*. Materializarea registrului valorilor ce afirmă interesele majore ale copilului mic (viitorul adult ce trebuie asistat în dezvoltarea sa cât mai devreme/ timpuriu şi în mod profesionist) constituie indiciul esenţial al eficienţei activităţilor educative din învăţământul preşcolar.

BIBLIOGRAFIE:

Butnaru S, 2004, *An inventory of values in intercultural context based on the model of national cultures. A Romanian validation study*, în volumul III al Conferinţei EDU-WORLD 2004, *Education facing the contemporary world problems***,** Universitatea Piteşti, 27-30 mai 2004, Editura Universităţii Piteşti.

Cucoş , C., 1995, *Pedagogie şi axiologie,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Culea, L., (coord.), 2009, *Aplicarea noului curriculum pentru educaţia timpurie-o provocare?,* Editura Diana.

Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naştere şi 6/ 7 ani, 2008, Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului.

Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/ 7, 2008, Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului.

Curriculum pentru învăţământul preşcolar 3-6/7 ani, 2008, Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului.

Dicţionar de filozofie, 1978, Editura Politică, Bucureşti.

Gheorghiu, C., 2013, *Dimensionări axiologice ale reformei curriculumului comprehensiv în spaţiul european*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Figel, J., 2009, *Învăţământul preşcolar şi protecţia copilului în Europa: eliminarea inegalităţilor sociale şi culturale*, Comisia Europeană, Agenţia Executivă pentru Educaţie, Audiovizual şi Cultură.

Laupies, F., 2000, *Dicţionar de cultură generală*, Editura Amarcord, Timişoara.

Stan, D., 1997, "Axiotropismul şi criteriile de atestare a valorilor", în vol. *Educaţie şi valori,* coord. Stan, L., Editura Spiru Haret, Iaşi.

Stan, L., Farcaş, G., 2011, *Momente de referinţă din evoluţia învăţământului preşcolar românesc - contexte ale schimbării didacticii de specialitate,* în vol. lucrărilor simpozionului internaţional "Provocări ale educaţiei la începutul secolului al XXI-lea", ediţia a II-a, Iaşi, 13-14 decembrie 2010, Editura Sapientia, Iaşi.

Stan, L., Popa, N., L., 2014, **"**The Formative Significance of Aesthetic Contents in Early Childhood Education – An Analysis of Romanian Preschool Curriculum", în *Review of Artistic Education,* Universitatea „George Enescu" Iaşi, volumele 7-8, Iaşi.

Stan, L., 2014, *Pedagogia preşcolarităţii şi şcolarităţii mici,* Editura Polirom, Iaşi.

[61] C. Gheorghiu, 2013, *Dimensionări axiologice ale reformei curriculumului comprehensiv în spaţiul european*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 66.

OPINIONS ON INTRODUCTION OF THE PREPARATORY GRADE IN THE COMPULSORY EDUCATION

Maria-Ana Georgescu, Assoc. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş
Roxana Borca, "Europa" School, Tîrgu Mureş

Abstract: According to the National Education Law/2011, the preparatory grade was introduced, since 2012, as a compulsory part of the elementary school in Romania. This paper is actually a case study accomplished after 2 years of debates concerning the better way of implementation of the law. This case study explores the opinion of parents and teachers concerning the changes brought by the new law of education, the difficulties encountered and of suggestions. The results of the study indicate that parents do not have enough information in order to be aware of the benefits of enrolling their child in school at the age of six years, as for teachers, they do not cooperate enough in order to be able to facilitate and to promote among parents the advantages of the preparatory grade.

Keywords: educational approach, preparatory grade, compulsory education, opinions' relevance, school attendance

Introducere

Omul fiinţează şi devine ceea ce este prin educaţie. Practica educativă este una dintre cele mai importante activităţi specifice comunităţilor umane. Din momentul în care fiinţa umană a apărut, educaţia a însoţit-o, a modelat-o, a spiritualzat-o. Ca orice tip de practică umană, aceasta a fost şi este dublată de reflecţie, de interogaţie, de punere sub semnul şi ghidajul raţionalităţii. „Reflecţia pedagogică s-a născut o dată cu faptul educativ" (Cucoş, 2006, p.39).

Din punct de vedere etimologic, termenul *educaţie* poate fi dedus din latinescul *educo-educare* („a alimenta", „a îngriji", „a creşte"- plante sau animale). Cu înţelesuri similare întâlnim, la francezi, în secolul al XVI-lea, termenul *éduction*, din care va deriva şi cel românesc *educaţie*. Termenul mai poate fi dedus şi din latinescul *educo-educare*, care înseamnă „a duce", „a conduce", „a scoate". Se pare că ambele traiecte etimologice sunt corecte, iar ramificaţiile semantice- de altfel, destul de apropiate- concură la o decantare semiotică destul de precisă (Cucoş, 2006).

Prin natura ei, educaţia nu este doar o problemă individuală, ci şi una socială. Caracteristicile societăţii se imprimă în fiecare membru al acesteia, determinându-i acţiunile şi întregul comportament. Nicăieri influenţa decisivă a societăţii asupra indivizilor nu se afirmă mai clar decât în strădania de a-i forma, aşa cum ea însăşi înţelege să o facă, prin intermediul educaţiei. De aceea educaţia este expresia directă a conştiinţei vii a normelor şi legilor scrise şi nescrise ale societăţii umane (Albulescu, 2009, p.19). Educaţia a căutat întotdeauna să răspundă unei comenzi sociale; idealul educativ a fost întotdeauna subordonat idealului social.

În ceea ce priveşte determinarea realităţii acoperite de termenul *„educaţie"*apar multiple dificultăţi, întrucât mulţi pedagogi vor înţelege educaţia în mod diferenţiat. Vom exemplifica printr-o serie de definiţii în care se încearcă surprinderea esenţei fenomenului discutat:

- „Educaţia este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare şi moralizare a omului, iar scopul educaţiei este de a dezvolta în individ toată perfecţiunea de care este susceptibil” (Kant, 1992, p.17).
- „Educaţia este acţiunea de formare a individuluipentru el însuşi, dezvoltându-i-se o multitudine de interese” (Herbart, 1976, p.62).
- „Educaţia constituie acţiunea generaţiilor adulte asupra celor tinere, cu scopul de a le forma, acestora din urmă, anumite stări fizice, intelectuale şi mentale necesare vieţii sociale şi mediului special pentru care sunt destinate” (Durkheim, 1930, p.79).
- „Educaţia este o integrare: integrarea forţelor vieţii în funcţionarea armonioasă a corpului, integrarea aptitudinilor sociale în vederea adaptării la grupuri, integrarea energiilor spirituale, prin mijlocirea fiinţei sociale şi corporale, dezvoltarea completă a personalităţii individuale” (Hubert, 1965, p.58).
- „Educaţia este activitatea conştientă de a-l influenţa pe om printr-o triplă acţiune: de îngrijire, de îndrumare şi de cultivare în direcţia creării valorilor culturale şi a sensibilizării individului faţă de acestea” (Bârsănescu, 1935,159).

Sintetizând o serie de ipostaze ale educaţiei, surprinse în multiplele tentative de definire, vom evidenţia următoarele note şi trăsături ale educaţiei ca fenomen: educaţia este un demers aplicabil speciei umane constând într-un sistem de acţiuni deliberate, realizate în perspectiva unui ideal de personalitate umană în acord cu repere culturale şi istorice; educaţia nu este o etapă limitată la numai o anumită vârstă, ci se prelungeşte pe întrg parcursul vieţii unui individ.

Studiu asupra opiniilor privind introducerea clasei pregătitoare în învăţământul obligatoriu

În conformitate cu Legea Educaţiei Naţionale/2011, Art.23, începând cu anul 2012, a fost introdusă clasa pregătitoare, ca o componentă a învăţământrului primar obligatoriu. Lucrarea noastră reprezintă un studiu de caz realizat după 2 ani de dezbateri privind cea mai bună modalitate de a aplica prevederile legii.

Scopul cercetării noastre constă în studierea opiniei unor părinţi şi cadre didactice cu privire la modificările aduse în sistemul de învăţământ, referitoare la introducerea clasei pregătitoare în şcoală, ca făcând parte din învăţământul primar obligatoriu.

Obiectivele studiului:

- Cerecetarea măsurii în care părinţii sunt informaţi asupra beneficiilor înscrierii copilului în şcoală de la vârsta de 6 ani;
- Analiza nemulţumirilor subiecţilor chestionaţi vizavi de introducerea clasei pregătitoare în învăţământul primar obligatoriu;
- Studierea modului în care cadrele didactice pot face faţă noii provocări;
- Găsirea de soluţii comune pentru îmbunătăţirea situaţiei existente.

Metodologie: A fost utilizată ca metodă ancheta sociologică, iar instrumentul utilizat a fost chestionarul dublu, cu scopul obţinerii atât a părerii părinţilor cât şi a cadrelor didactice asupra provocărilor actuale din domeniul educaţiei, pentru a surprinde ambele perspective. Chestionarul adresat părinţilor conţine 10 întrebări, iar chestionarul pentru cadrele didactice

este alcătuit din 8 întrebări, 4 dintre ele fiind similare cu cele din chestionarul adresat părinţilor.

Grupul vizat a fost de 60 de subiecţi de la Şcoala Gimnazială *Europa* din Tg.Mureş, respectiv 30 de părinţi (20 de mame şi 10 taţi) şi 30 de cadre didactice (2 educatoare, 8 învăţătoare şi 20 cu dublă specializare).

Interpretarea datelor

Î.1: *Cum apreciaţi oportunitatea implementării clasei pregătitoare la nivelul învăţământului primar?* Este un item important, comun în ambele chestionare.

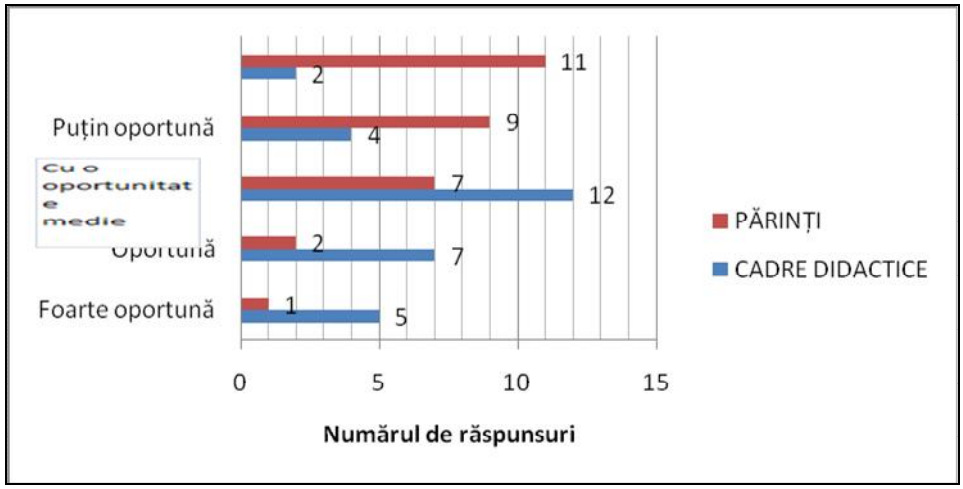


Fig.nr.1. Oportunitatea implementării clasei pregătitoare în învăţământul primar

Din interpretarea răspunsurilor la această întrebare reiese că părinţii văd introducerea clasei pregătitoare ca pe un lucru inoportun (11 persoane), pe când majoritatea cadrelor didactice chestionate consideră acest lucru ca fiind pozitiv (12 persoane), cu o oportunitate medie.

Relaţia dintre sexul părintelui şi opinia exprimată relevă că părerile mamelor, în comparaţie cu cele ale taţilor, sunt complet diferite în ceea ce priveşte această întrebare:

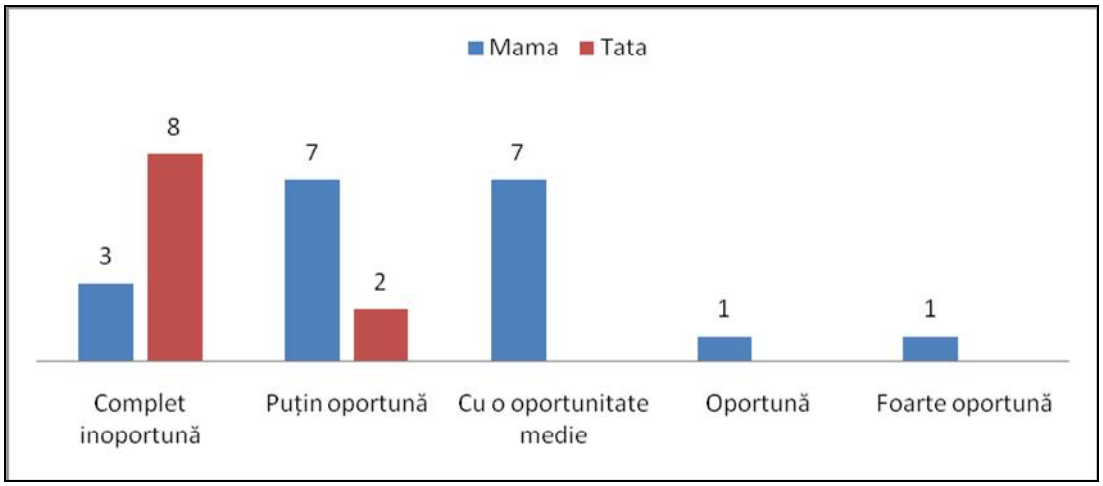


Fig.nr.2 Distribuţia pe sexe a răspunsurilor părinţilor

Rezultatele arată că mamele acceptă mai uşor implementarea clasei pregătitoare, lucru datorat faptului că ele sunt cele care trec mai des pe la instituţiile de învăţământ, pe la şedinţele cu părinţii şi cunosc mai bine oportunităţile pe care le au copiii care merg la şcoală la vârsta de 6 ani.

Î.2: *Unde consideraţi că e mai potrivit să fie organizată clasa pregătitoare?*- întrebare comună în ambele chestionare:

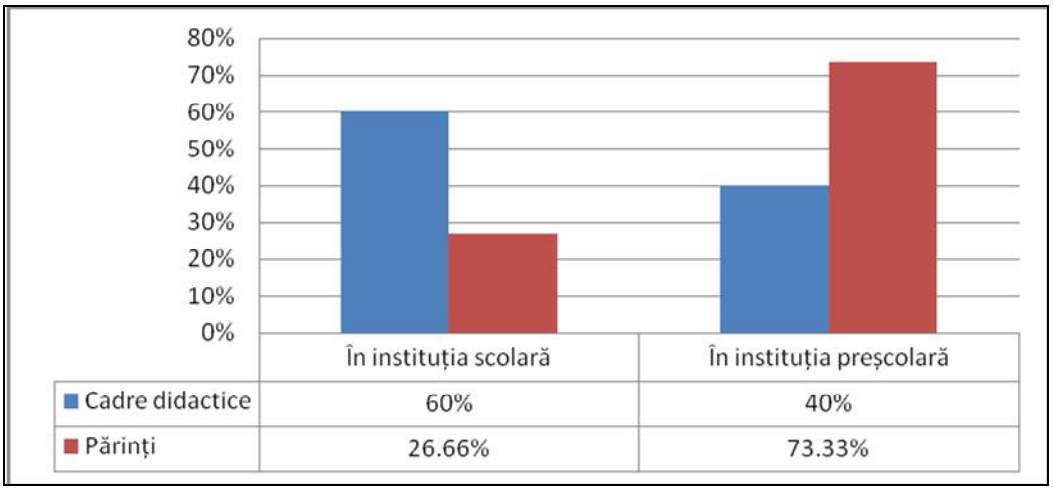


Fig.nr.3. Instituţia unde ar trebui organizată clasa pregătitoare

La această întrebare părinţii au răspuns în marea lor majoritate, 22 de persoane (73,33%), că în instituţia preşcolară ar fi mai indicat să se organizeze clasa pregătitoare, pe când cadrele didactice consideră instituţia şcolară mai potrivită, 18 cadre didactice dând acest răspuns (60%).

Î.3: *Enumeraţi trei motive pentru care consideraţi că a fost mutată clasa pregătitoare de la grădiniţă la şcoală.* Este, de asemenea, o întrebare prezentă în ambele chestionare.

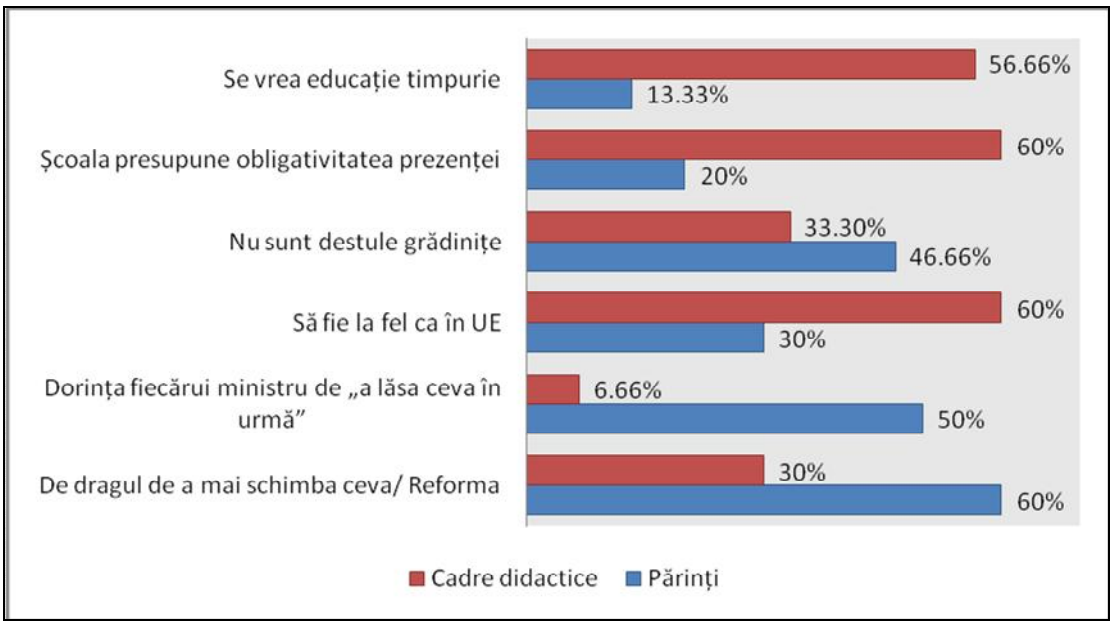


Fig.nr.4 Motivele invocate pentru care a fost mutată clasa pregătitoare la şcoală

Răspunsurile cel mai des întâlnite în rândul părinţilor au fost: *„De dagul de a mai schimba ceva/Reforma”* (60%) şi *„Dorinţa fiecărui ministru de „a lăsa ceva în urmă”* (50%), pe când doar 13,33 dintre părinţi consideră că *„Pentru a se face educaţie timpurie”* este motivul introducerii clasei pregătitoare în şcoală. În ceea ce priveşte cadrele didactice acestea consideră ca motive principale ale introducerii clasei pregătitoare în învăţământul primar alinierea cu sistemele educaţionale din Uniunea Europeană (60%), obligativitatea prezenţei în mediul şcolar (60%) şi dorinţa de a se face educaţie timpurie (56,66%).

Î.4: *Cine ar trebui să vă ofere informaţii despre clasa pregătitoare?* Este o întrebare care se regăseşte doar în chestionarul adresat părinţilor.

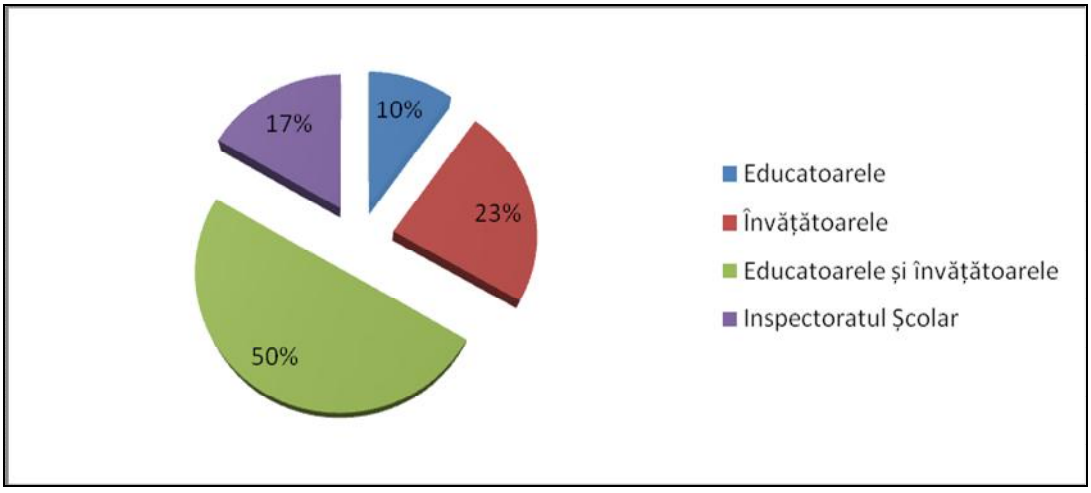


Fig.nr.5 Cine ar trebui să ofere informaţii despre clasa pregătitoare?

Dintre respondenţi, 10% consideră că educatoarele ar trebui să-i informeze în legătură cu clasa pregătitoare, 17% consideră că Inspectoratul Şcolar este responsabil de acest lucru, 23% vor să fie informaţi de către învăţătoare şi 50% ar dori să fie informaţi de către educatoare şi învăţătoare.

Î.5. *Cum apreciaţi procedura de înscriere a copilului în clasa pregătitoare?* - întrebare adresată părinţilor.

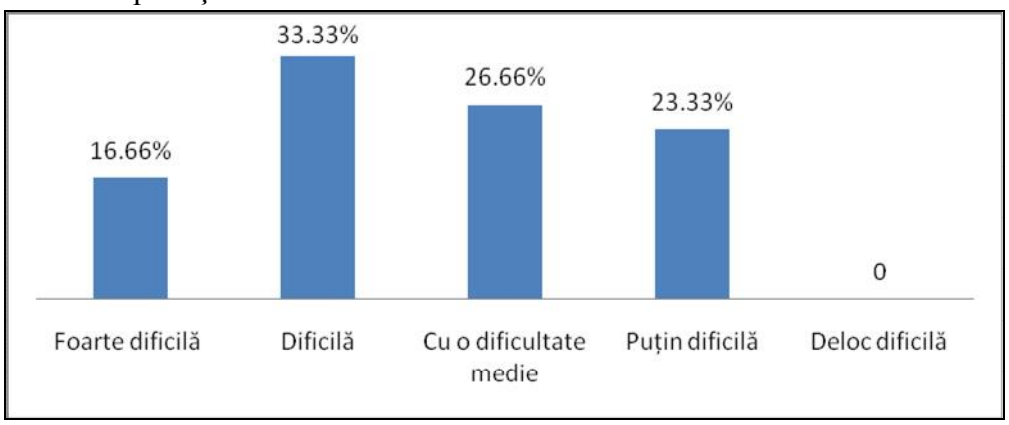


Fig.nr.6 Aprecierea procedurilor de înscriere a copilului în clasa pregătitoare?

Conform răspunsurilor primite, părinţii consideră procedura de înscriere a copilului în clasa pregătitoare destul de greoaie, 33,33% (10 persoane) apreciază acest demers ca fiind

dificil, iar 16,66 % (5 persoane) spun că este foarte dificil să înscrii copilul în clasa pregătitoare.

Î.6. În ceea ce priveşte sprijinul acordat părinţilor din partea şcolilor, pentru a-şi înscrie copilul în clasa pregătitoare, rezultatele arată astfel:

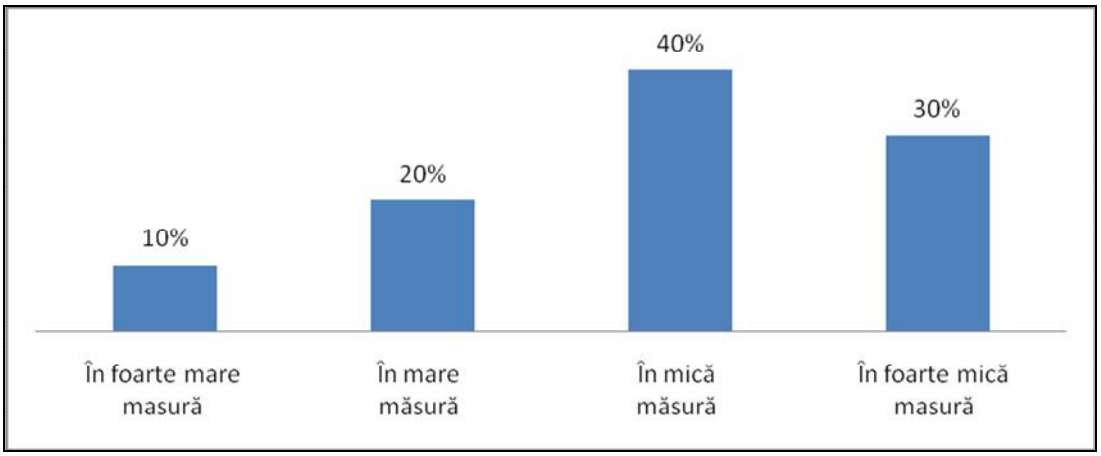


Fig.nr.7 În ce măsură aţi primit sprijin din partea şcolilor la care aţi vrut să vă înscrieţi copilul în clasa pregătitoare?

Din părerile exprimate reiese că părinţii nu au primit sprijin din partea şcolilor decât în mică măsură (40% din răspunsuri) şi în foarte mică măsură (30% din răspunsuri), ceea ce denotă că şcolile nu cooperează suficient cu părinţii pentru a le uşura şi pentru a le oferi informaţii în ceea ce priveşte înscrierea copiilor în clasa pregătitoare.

Î.7. *Enumeraţi trei activităţi pe care le-aţi realizat pentru a informa părinţii cu privire la beneficiile clasei pregătitoare* a fost o solicitare adresată cadrelor didactice.

Tabelul 1. Activităţi menţionate de cadrele didactice privitoare la informarea părinţilor cu privire la beneficiile clasei pregătitoare

Tipuri nde activităţi	Frecvenţe
Şedinţe cu părinţii la care au participat şi educatoare şi învăţătoare	**5**
Ziua porţilor deschise în şcoala mea	**22**
Vizităcu copiii şi părinţii la o şcoală din apropiere	**12**
Întâlniri periodice cu părinţii preşcolarilor în şcoală	**10**

Cele mai multe cadre didactice (22) consideră *Ziua porţilor deschise în şcoală* ca fiind o activitate suficientă de a lămuri părinţii cu privire la beneficiile clasei pregătitoare, pe când doar 5 spun că au organizat şedinţe cu părinţii comune cu educatoarele de la grupă.

Î.8. Părinţii apreciază pozitiv dotarea claselor pregătitoare de care dispun şcolile: 40% dintre aceştia spun că sălile de curs sunt foarte bine dotate, după cum este prezentat şi în figura următoare:

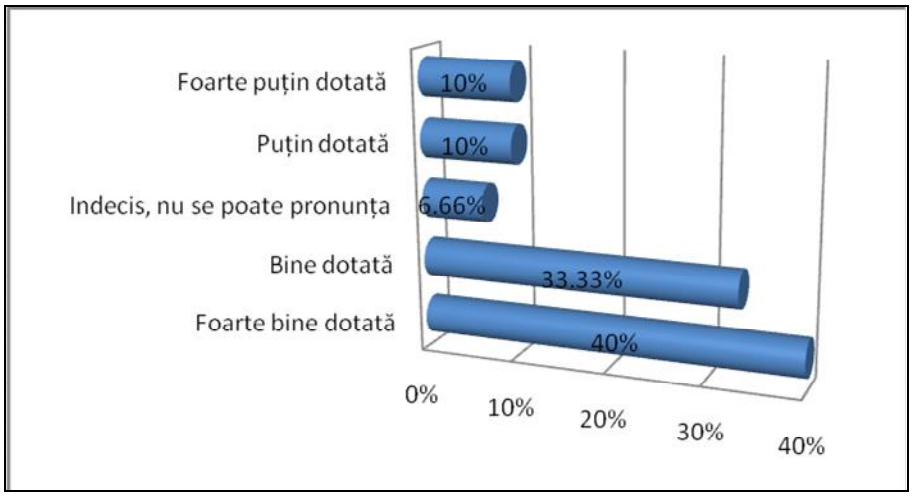


Fig.nr.8 Aprecieri privind dotarea spaţiilor alocate de către şcoli clasei pregătitoare?

Î.9. În Fig.9 sunt menționate nemulţumirile pe care le au atât părinţii chestionaţi cât şi cadrele didactice cu privire la introducerea clasei pregătitoare în învăţământul primar obligatoriu:

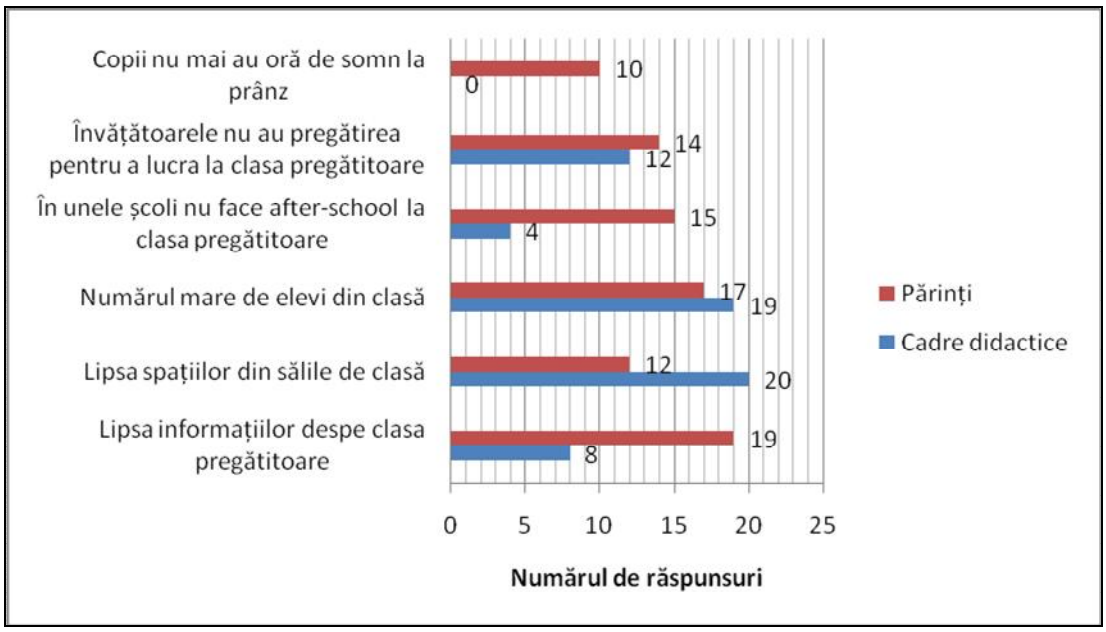


Fig.nr.9 Nemulţumiri semnalate

La această întrebare, cele mai multe nemulţumiri totalizate, exprimate de părinţi şi cadrele didactice, sunt legate de numărul mare de elevi din clasă, lucru cauzat şi de faptul că sunt puţine spaţiile alocate clasei pregătitoare. O altă nemulţumire comună este legată de faptul că învăţătoarele nu au pregătirea necesară, dar şi lipsa informaţiilor despe această clasă pregătitoare.

Î.10. *Cine ar trebui să predea la clasa pregătitoare?*- întrebare prezentă în chestionarul adresat părinţilor:

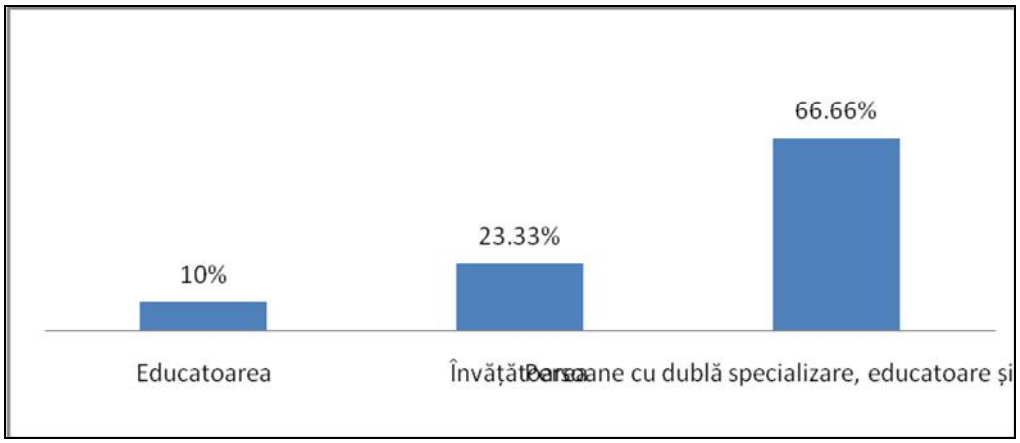


Fig.nr.10 Cine ar trebui să predea la clasa pregătitoare?

Rezultatele de la această întrebare indică dorinţa clară a părinţilor ca la clasa pregătitoare să predea cadre didactice cu dublă specializare-învăţătoare/educatoare, un procent de 66,66%.

Relaţia dintre studiile pe care le au cadrele didactice chestionate şi părerea lor despre cine ar fi indicat să lucreze cu clasa pregătitoare, se reflect în Fig.nr.11.

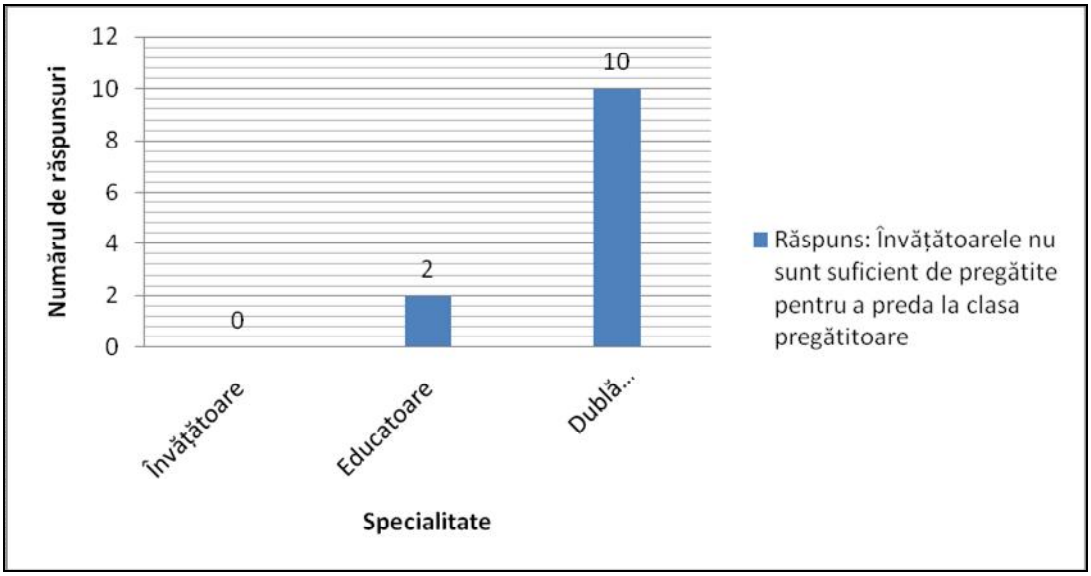


Fig.nr.11 Legătura între pregătirea cadrelor didactiace şi specialitatea acestora

Conform figurii de mai sus, reiese că la clasa pregătitoare ar trebui să predea persoane care au dublă specializare şi nu persoane care sunt doar învăţătoare.

Î.12. *În ce măsură consideraţi că aveţi pregătirea necesară pentru a lucra cu elevii din clasa pregătitoare?* întrebare ce se regăseşte în chestionarul adresat cadrelor didactice.

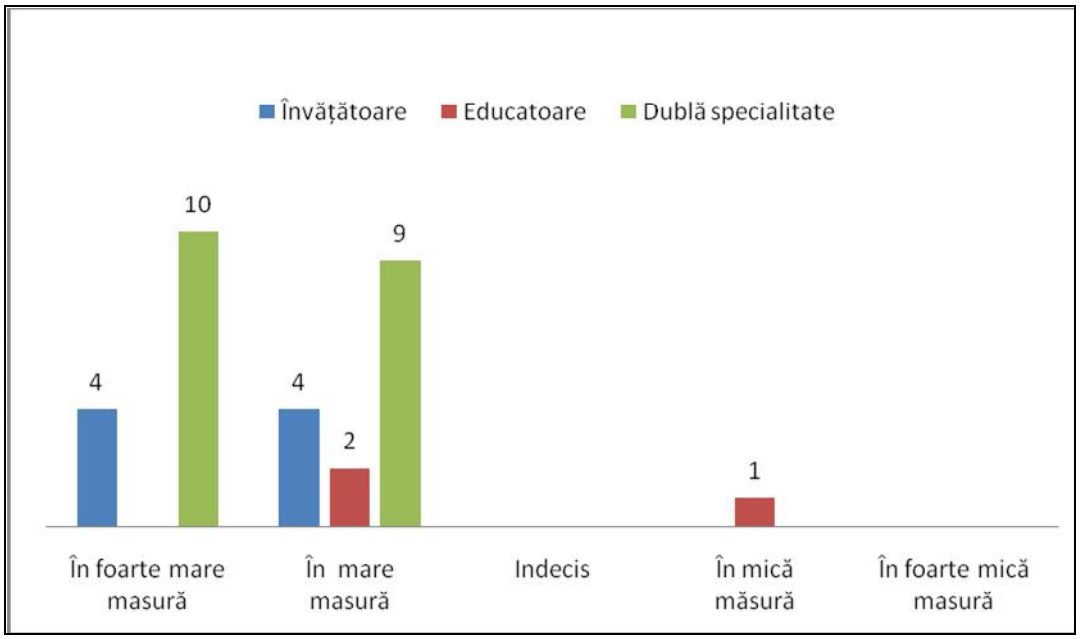


Fig.nr.12 În ce măsură consideraţi că aveţi pregătirea necesară pentru a lucra cu elevii din clasa pregătitoare?

Şi rezultatele de la această întrebare indică faptul că cele mai indicate cadre didactice pentru a preda la clasa pregătitoare sunt cele cu dublă specializare - educatoare/învăţătoare.

Î.13. *Cum apreciaţi modul în care aţi fost pregătit(ă) cu privire la implementarea clasei pregătitoare?* – întrebare din chestionarul cadrelor didactice.

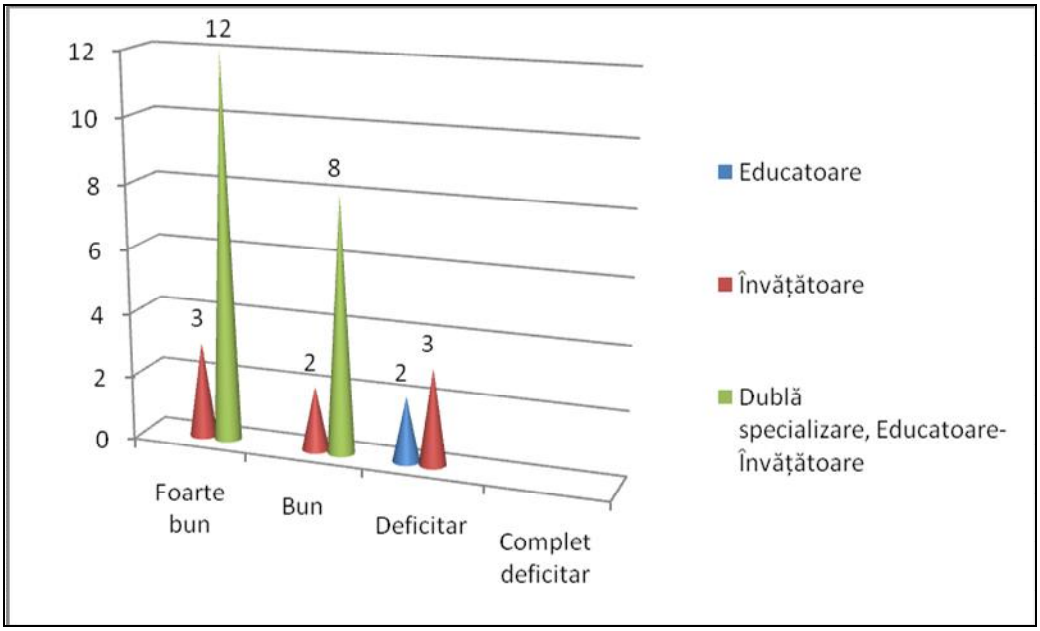


Fig.nr.13 Aprecierea modului în care au fost pregătiţi cu privire la implementarea clasei pregătitoare

Răspunsurile de la această întrebare întăresc şi mai mult faptul că la clasa pregătitoare ar trebui să predea cadre cu dublă specialitate întrucât acestea consideră că au fost cele mai bine pregătite pentru acest lucru.

Î.14. În ceeea ce priveşte experienţa didactică anterioară pentru a preda la clasa pregătitoare, cadrele didactice au răspuns astfel: toate cele 12 cadre didactice care au experienţă peste 10 ani o consideră foarte utilă, pe când câte o persoană cu vechimea sub patru ani consideră experienţa având utilitate medie sau chiar puţin utilă.

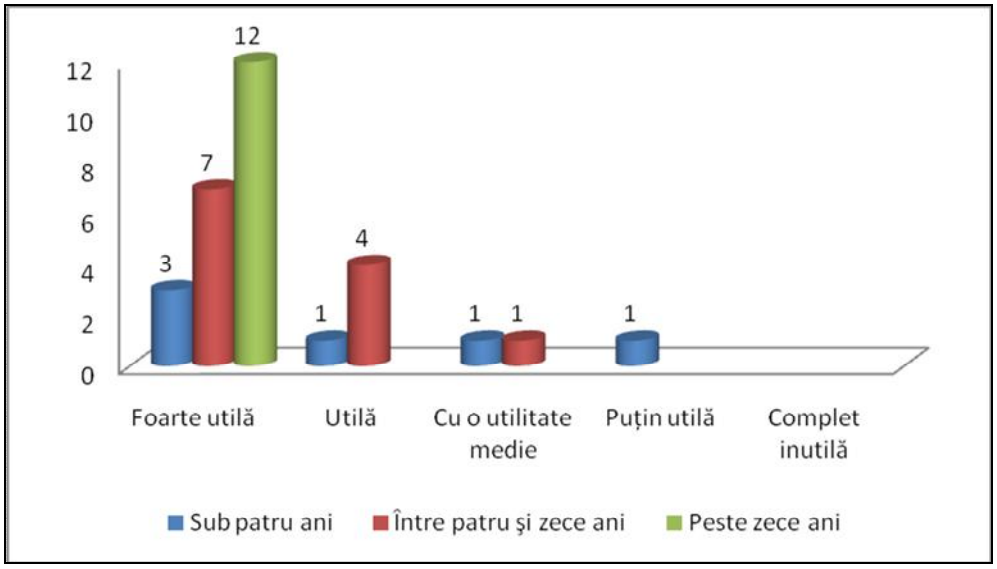


Fig.nr.14 Utilitatea experienţei anterioare ăn ceea ce priveşte clasa pregătitoare pentru cadrele didactice chestionate

Î.15. Ultima solicitare are caracter deschis şi vizează posibile recomandări făcute de părinţi pentru clasa pregătitoare. Acestea se regăsesc în tabelul următor.

Tabelul 2. Recomandări făcute de părinţi pentru clasa pregătitoare

RECOMANDĂRI	Frecvenţe
O mai bună informare publică şi consecvenţa în privinţa organizării acestui tip de clasă.	**28**
Îmbunătăţirea metodologiei de înscriere a copiilor în clasa pregătitoare.	**14**
Asigurarea continuităţii cadrelor didactice de la clasa pregătitoare şi reducerea fluctuaţiilor de personal.	**6**
Păstrarea unui număr mai redus de elevi în clasa pregătitoare de 15-20 de elevi, fără a depăşi 25 de elevi pe clasă.	**22**
Îmbunătăţirea condiţiilor şi a spaţiilor pentru joc.	**7**
Adaptarea grupurilor sanitare la specificul dezvoltării fizice a copilului de 6 ani.	**5**

Concluzii şi propuneri

Studiul nostrum exploreează opiniile părinţilor şi ale cadrelor didactice referitoare la modificarea Legii Educaţiei, a dificultăţilor întâmpinate acesteia în primii ani de la aplicare şi aduce sugestii practice. Rezultatele obţinute, deşi limitative prin lipsa de reprezentativitate statistică a lotului investigat, permite totuşi semnalarea unor problem şi extragerea de concluzii parţiale. Se constată faptul că părinţii nu sunt suficient de informaţi de beneficiile

înscrierii copilului în şcoală la vârsta de şase ani, iar cadrele didactice: educatoare şi învăţătoare nu cooperează suficient de mult pentru a uşura şi pentru a promova în rândul părinţilor înscrierea copiilor la clasa pregătitoare.

În ceea ce priveşte pregătirea cadrelor didactice care predau la această clasă, ambele tipuri de subiecţi chestionaţi au răspuns că persoanele cu dublă calificare, mai precis învăţător-educator ar fi cele mai indicate. Ca atare, pledăm pentru dubla specializare.

Cât priveşte nemulţumirile, acestea sunt legate în primul rând de numărul mare de elevi din clasă, aspect cauzat şi de alocarea de spaţii puţine pentru clasele pregătitoare; alte nemulţumiri sunt legate de faptul că învăţătoarele nu au pregătirea necesară spre a lucra cu nişte copii mititei, precum şi de lipsa informaţiilor detaliate despre clasa pregătitoare.

Rezultatele prezentate relevă că, deşi părinţi apreciază dotarea spaţiilor alocate de către şcoli clasei pregătitoare, preferă grădiniţa din dorinţa de a mai amâna cu un an responsabilităţile copiilor.

Procedura de înscriere în clasa pregătitoare şi faptul că şcolile nu oferă suficiente informaţii părinţilor este încă un motiv în plus pentru care părintele este reticent faţă de clasa pregătitoare.

Datele culese prin anchetă au conturat o serie de propuneri pentru implementarea clasei pregătitoare în anii următori:

- Se vor organiza întâlniri periodice cu învăţătoarele şi educatoarele din aceeaşi circumscripţie pentru a lămuri anumite aspecte neclare legate de clasa pregătitoare şi modalitatea comună de acţiune.
- Se preconizează cel puţin două şedinţe cu părinţii în timpul grupei mari, la care vor participa învăţătoare şi reprezentanţi ai şcolilor în măsură să ofere informaţii despre procedura de înscriere a copilului în clasa pregătitoare.
- E recomandat ca, în decurs de patru ani, toate cadrele didactice care vor preda la clasa pregătitoare să aibă dublă specializare - învăţătoare/educatoare. Se propune ca formarea cadrelor didactice să fie realizată la finalul anului şcolar anterior lucrului cu clasa pregătitoare. Unele propuneri vizează modalităţi alternative de formare cum ar fi team-teaching, prin valorizarea bunelor practici specifice cadrelor didactice care au parcurs modulele de formare propuse de Ministerul Educaţiei Naţionale.
- Toate propunerile venite din partea părinţilor în legătură cu clasa pregătitoare vor fi prezentate directorului Şcolii Gimnaziale „Europa” şi vor fi puse în practică.
- Extinderea implementării programului Şcoală după şcoală pentru asigurarea supravegherii copiilor după cursuri şi oferirea unei mese calde. Majoritatea părinţilor propun introducerea unui program prelungit de tip Şcoală după şcoală. Directorii de şcoli solicită autorităţilor centrale sau locale fonduri suplimentare pentru susţinerea clasei pregătitoare, pentru a oferi un program care să asigure elevilor desfăşurarea activităţii până la orele 16.00-17.00. De asemenea, se propune oferirea unei mese gratuite şi a unei săli pentru asigurarea odihnei după prânz (inclusiv pentru somn).
- Păstrarea unui număr mai redus de elevi în clasa pregătitoare, între 15-20 de elevi, fără a depăşi 25 de elevi pe clasă**.** Majoritatea cadrelor didactice declară că un număr mai scăzut de elevi în clasă îmbunătăţeşte activitatea şi capacitatea de a oferi o tratare diferenţiată şi personalizată a elevilor. În opinia acestora, este dificil de lucrat într-o clasă de peste 25 de

elevi. Şi părinţii susţin acest punct de vedere, tocmai pentru a avea încredere că fiecare copil are parte de atenţia cadrului didactic într-o măsură adecvată.

Rezultatele acestui studiu vor fi prezentate Inspectoratului Şcolar Judeţean Mureş cu propunerea realizării unei broşuri pe care educatoarele să le ofere părinţilor care au copiii în grupa mare. Broşura va cuprinde toate beneficiile pe care le aduce intrarea copilului în cadrul învăţământului obligatoriu.

BIBLIOGRAFIE:

Albulescu, I. (2009) *Doctrine pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Bârsănescu, Şt. (1935) *Curs de pedagogie generală,* ediţia a II-a, Bucureşti.
Borţeanu, S. et al (2009) *Curriculum pentru învăţământul preşcolar*, Didactica Publishing House, Bucureşti.
Cucoş, C. (2006) *Pedagogie*, Editura Polirom, Bucureşti.
Durkheim, E. (1930) *Educaţie şi sociologie*, Editura Casa Şcoalelor, Bucureşti.
Herbart, J.H. (1976) *Prelegeri pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Hubert, R. (1965) *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
Kant, I. (1992) *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*, Editura Agora, Iaşi.
Legea Educaţiei Naţionale/2011: www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847.

CREATIVE EDUCATION OF PUPILS AND TEACHERS

Marilena Ticusan Assoc. Prof. PhD, "Spriru Haret" University of Braşov

Abstract: The efficiency of creative education in students is dependent on teacher's scientific and pedagogical preparation, his ability to organize appropriately student's activities and use appropriate teaching techniques for the attainment of proposed objectives. Composing exercises and problems similar to those resolved during teaching contributes directly to the promotion of creativity. Problems can be designed after homework, diagrams, teaching material existing in the class. Also mathematical games can be organized, combining work with fun efficiently. The more the pupil is given the freedom of choice from data and means of resolution, the faster the creative activities are. In the absence of precise guidelines, thinking and imagination operate through associations more or less accidental. Learning through discovery develops the spirit of initiative and independence, critical thinking, boldness, intellectual flexibility. Undoubtedly, the cultivation of the student's creative spirit depends to a great extent on the teacher's ability to create a favorable atmosphere for the educational process. He is the intermediary between the child and the surrounding world, opening possibilities for acquisition of personal experience, supporting them in systematizing knowledge. The basic product in creativity education is the independent activity which can be put into practice in all areas of study. Systematic engagement of pupils in operations of analysis and synthesis provides a creative and flexible thinking.

Keywords: Problem solving, independence, intellectual flexibility

Multidimensional phenomenon, creativity emerges as a complex activity resulting in a product. It manifests in the development of a process and requires the existence of personality traits and a social and organizational context in which it is conducted.

All individuals possess dispositions to create, which have only to be discovered. It has been demonstrated that all children possess native general endowments based on which favorable conditions and working environment foster individual-specific capabilities.

Many psychologists point out that, if many children exhibit stereotypic behavior, we may not conclude that their thinking would be purely imitative or that their native creativity would be poor. They mention that the deficiencies noted are not in any way features of infantile psyche, but reflect deficiencies in training and education. If students fail to overcome imitative behaviors, it is because this is how they were accustomed, and as the teacher claims independent work and thinking, ingenuity becomes natural.

Undoubtedly, nurturing the creative spirit of the student depends largely on the ability of the teacher to create an atmosphere conducive to the educational process. The teacher is the mediator between the child and the surrounding world, the teacher opens opportunities for acquiring own experiences, supporting the children in ordering and systematization of knowledge. The basic product in educating creativity is the independent work that can be implemented in all fields of study. Engaging systematically the students in operations of analysis, synthesis, generalization provides creative, flexible thinking.

The efficiency of creativity education in students depends on scientific and pedagogical training of the teacher, on the teacher's ability to organize students' work judiciously, to use all the teaching means for the objectives proposed.

Knowing the child means knowing the biological reality, the psychological reality and the environment where the child develops, as well as the child's life experiences, successive stages of child's development since birth and, maybe, even some stages in prenatal period that could explain aspects of the current general condition of the child.

A good knowledge of the child can be achieved, as we found, not in a passive analysis process but in the joint work with the child and by active help provided by the teacher. As each child is an individual case, a single subject, with own experiences, joys and sorrows experienced in different circumstances, with own features and originality distinguishing the child from other children, the teacher has a duty to adapt to each particular case not to hinder the fragile development of the child, but especially to know which way to contribute effectively to the child's later development.

Knowing the mental development level and volume of knowledge will allow the detection and systematic practice of lagging functions, assimilation of concepts indispensable for understanding and acquiring a whole range of school knowledge.

The beginning of the school period falls entirely into the profile characteristics of a transitional phase, occupying a special position in the configuration of childhood picture. It marks the beginning of the third sub-period of childhood, which will extend over a period of four years (from 6/7 years – 10/11 years). The start of school life is also the beginning of the learning activity that requires the child not only considerable intellectual effort, but great physical strength also.

Children aged 6/7 are of particular receptivity to the surrounding reality. Perception is global, sometimes superficial, supported by intuitive material. Development of feelings is a process in full development at this age. There is a widening of the field of vision, and a more accurate differentiation of color shades.

The progresses of space perception are due primarily to the enrichment of their life experience. The distances perceived by the child increase, spatial direction is generalized (right, left, forward, backward), topographical sense falls into place.

The substantial increase of memory volume is specific to small school age. The memory receives a large amount of information. The students memorize and retain data about the tools they work with, about the signs and symbols they operate with, about new terms they use, about the rules and laws they learn.

Besides the traditional effort to educate critical thinking, the stimulation of imagination appears also as a major objective. This implies significant changes both in teachers' mindset and in the methods of education and training.

First, the climate has to be changed in order to remove the cultural and emotional blockages that were strong in the past schooling method. Relaxed, democratic relationships are required between students and teachers. Then, the teaching method should seek involvement, initiative from the students by using the methods. Finally, the imagination must also be properly appreciated, along with the soundness of knowledge, the rigorous reasoning and critical thinking.

The pedagogical creative product engages at least the inventiveness level, located between creativity significant only individual-wise and that relevant at social level. This level is reached “only by few individuals” i.e. “the most flexible and responsive to symbolic processing in large spaces."

Education leads to the increase of their number because of the creativity exercise permanently employed during the lesson, requiring the teacher continuous adaptation to new, unpredictable situations in fast speed mode.

The creative product reflects the subject-object correlation complexity, correlations employed at the level of educational / didactic action by multiplication of necessary pedagogical correspondences between pedagogical objectives - educational content – teaching-learning-evaluation strategies, specifically targeted to achieve a formative priority education.

The education field develops pedagogical space and time open to creativity in the individual plan (creativity of the teacher, of the student), in the collective plan (creativity of teachers’ collective, classroom creativity, creativity of micro-groups of students) and in the social plan (school organization creativity, education, national, regional, local community creativity).

The pedagogical-type creative process is engaged at the teaching/education design level which involves valuing the preparation-incubation-illumination-verification stages of lesson achievement, in primary formative terms.

Creativity must be cultivated, learned from primary school, even from kindergarten. The need for innovation is essential to the smooth running of the school, of the life, of the times in which we live. Because education is not the exclusive obligation or attribution of the school, educational activity must be undertaken by the family, the media, the local community as well, as complementary factors with major influence in shaping the child's personality.

The small school age, characterized by fantasy, curiosity, sense of adventure, is a time for stimulating creativity. At this age, children have the courage to give personal opinions, to argue and to find novel solutions to different situations without the fear of being wrong or of appearing ridiculous, as might happen with people who have certain life experience.

Therefore, creativity apprenticeship must start at an early age for its development to enroll in an upward direction beyond the end of schooling.

Creativity of students depends on several factors: education, the physical and cognitive development level of the individual and not least their experience. It would be great if each teacher would accept students as they are, while creating favorable atmosphere to express their personality and originality.

School is the main factor that can contribute decisively to the valorization of the potential creativity of students, to stimulating their creative inclinations and to the education of creativity. Creative acts, more or less relevant, existing before the child enters school age, are managed and used to some extent in the family and in the kindergarten, subsequently the tracing, simulation and shaping of creative skills in students being emphasized in school.

At the level of primary school children, any settlement of problem situations represents at the same time a manifestation of their creative thinking. The main characteristic of creative thinking in students is the novelty or originality of the solution found, of the idea

issued. In primary school it cannot be about the existence of particular creativity of student thinking but rather about forming prerequisites for further development of creativity. Small age students adopt creative attitude when facing problems, restructure the problem data, discover solving methods, and solve the problem in a personal way.

At present stage, in order to achieve a formative education, every teacher should be aware that it is necessary to have a stimulating school environment. This is created by teachers / professors who allow the free expression of ideas, even of opposite ideas, who stimulate independent work, who are able to establish a democratic relationship with students that is not based on fear, coercion, irony, nor on the "laissez –faire" style.

Equally, the teacher must learn how to be creative in teaching. If the teacher does not prove creativity, it will be very hard to develop this feature in students. They must learn how to formulate a question, to "play" with it, to reformulate it, to assume the role of investigator.

While directing the work of students, the teacher encourages them to discover knowledge, solve problems, and to formulate problems on their own. Students should be guided to acquire independent thinking, to show tolerance for new ideas, to act freely and to use constructive criticism. This type of learning not only leads to the formation of a creative style of problem solving, but has an effect on personality development of students. The student is habituated to address issues without fear, to analyze and solve them. The student is stimulated to become curious and open, to fulfill tasks with pleasure.

In this perspective of stimulating students' creativity, the teacher should pay more attention to the way in which the evaluation is conducted. It requires a shift of emphasis in evaluation objectives, from the informative objectives to the formative ones. Tension and frustration that usually accompany the evaluative act can only be harmful for students' expression of creativity. Assessment should be oriented towards highlighting the positive aspects and the progress of each student. Letting off the fear of assessment can be done by postponing it or by setting periods without evaluation. The aim of this work is to create conditions for the free expression of the possibilities of each student, to develop the courage to take risks (Sălăvăstru D., 2004, p. 114-115).

Family environment must be a permissive, non-stiff and unconventional one, where the appreciation of creativity, humor and freedom is always present. Parents have an important role in terms of opportunities of the school and teachers to develop children's creativity. Some teachers say they are discouraged by the fact that they feel pressured to teach the way the parents want it. To do otherwise means "playing". Teacher communication with parents and informing them of the objectives pursued and methods used, is essential in this case.

In terms of school environment, in relation to creativity, there are two types of environments:

- inhibitor - with hypercritical, rigid teachers, lacking enthusiasm and with reticent attitude towards creative students, which they consider a source of pranks, indiscipline and anarchy;

- stimulating.

The school has to put the student in a position to possess as early as possible own means of acquiring knowledge, processing and integrating it into new systems and structures

and their creative application in practice. There are many educational games and creative activities focused on language issues, by means of which figurative language can be learned and formed.

The teaching game gives the child the appropriate environment for independent action and is simultaneously a means of indirect education. This type of activity practices not only muscles but also intelligence; it brings that self-control in absence of which one cannot be human.

In any normal person, creativity can be more or less developed. In everything they do, little students can show a creative attitude: drafting a letter, a composition; solving an exercise or a problem; making a practical design; etc. To educate the creativity we need to help children to cultivate it from the youngest age.

There are no miracle recipes to stimulate creativity of students. Stimulation of seeking the new and beautiful in compositions, drawings, plastic activities, etc., and the requirement not to reproduce verbatim the lesson, but to express it in their own words, represent the means which guarantee the development of originality, creativity.

The concern for the development of creative spirit led to the development of specific methods and procedures to stimulate creativity.

In the teaching activity, the psycho-pedagogy of creativity is not focused only on methods which can quickly slip into routine, conventionality and can often be misapplied by the teacher. The way in which the assessment is conducted has a great importance in this respect, especially when evaluation is closely associated to the challenging attitude of the teacher for novelty, originality, audacity, and valorization.

Challenging evaluation in terms of creativity and free expression of students is performed primarily through alternative assessment methods that enable the teacher to analyze the products of the subjects' activity, regardless of their nature, in a less formal way. From this perspective the evaluation focuses on formative aspects, on how the student is able to exploit the knowledge and skills he/she possesses – implicitly creativity - and not strictly on what the student knows.

Small schoolchildren have a native creativity, thanks to rich imagination or curiosity, to the pleasure of the fable, to their age-specific spontaneity. The more children are given the opportunity to be spontaneous and independent, the more the chances for them to become creative persons increase.

The school has to discover the creative potential of students exploring the possible dimensions of the student's personality, it has to instruct, to educate, to organize, to correct, to refine and evaluate constantly the training and perfecting process of the necessary qualities for the future person.

We observed the investigation of specific aspects related to the level at which the teachers influence the creative potential of students through creativity stimulation strategies they use in the teaching-learning process.

Specific objectives:

To identify the influence of methods to stimulate creativity in streamlining the teaching-learning process;

To identify the role of the teacher by using such methods;

To identify the level of implication of students in the learning process by applying these methods in the lessons;
To identify the creative attitudes of teachers.

General hypothesis of this research

The teacher having creative attitudes determines the development of creative potential in students by adequate use of strategies to stimulate creativity.

Specific hypothesis

Supporting creative initiatives of the teacher determines the development of task solving strategies in students.
The activity of the teacher in order to stimulate creativity influences the results obtained from the students following the application of these methods.

After interpreting the results of the questionnaires, we concluded that students' creative initiatives become creative products with the support from teachers. Providing material support, conditions to manifest, a degage environment help the teacher to stimulate students' creativity, showing confidence in their initiatives.

Teacher activities have a significant role in fostering creativity in students. Thus, by encouraging creative expression through training and expressing creative attitudes of students, through a free and open relationship and the choice of strategies used and of the application method, the teacher has a relevant influence on the creative potential of students and on their creative products.

The creative activity is one of the greatest challenges of life and thus entails the greatest rewards. Students show a vivid imagination, great flexibility in thinking and intuition, sense of humor, playing attitude, maximum freedom in associating ideas and not least originality in finding solutions.

In order to maximize the creative potential in school it is necessary to understand the “puzzle” nature of the creative process. The conditions that favor creativity of students in the educational process are:
- personal initiative in educational process;
- self-learning;
- good self-esteem;
- stimulation of the child by the social environment;
- encouraging the child’s imaginative approaches;
- providing large individual freedom;
- pursuing quality creation not only performance;
- right to failure, and supporting the child to overcome the failure.

Both teaching methods and means used in the activities stimulate children's creative potential. Heuristic strategies involve the child in the activity of discovery, of problem solving, f reality investigation, while creative strategies focus on spontaneity, originality, divergent, analogic thinking.

Creative availabilities of school children manifest in emotional expressions and behaviors in the game, in drawing and communication activities. By drawing, the child reflects reality in a selective and subjective manner, it does not reach a social value as the child’s intellectual abilities and graphic skills are not sufficiently developed. In the verbal

area, creation requires mastery of language as an instrument of knowledge and communication. Students' products express needs, wishes and feelings underlying creative combinations.

The lesson remains the creative process by which the teacher shapes original, creative personalities. This is where the teacher shows true mastery, pedagogical tact, starting with the discovery and knowledge of the group of students and continuing with the adaptation of teaching approach to the age specificities of the class and of each student. This requires creating a permissive atmosphere for the affective participation of children in the learning process that encourages communication, cooperation, consultation, formulation of questions by students, which releases them from a specific tense situation, even from fear.

Equally important is to stimulate the student's personal effort and to boost its tendency to make their own contribution, to be original, inventive and creative. We know that work is the means of expression of creative potential. The specificity of the student's work is learning, school activity. Therefore, we must include certain activities specific to this work and for this age, to be able to diagnose creative potential. For students, it is not important for the product to be original, but for the preceding processes to be similar to the very creative adult. Psychological and individual structure creativity will be the manifestation form of the child who promises. This means that he/she has those intellectual and personality premises that with the evolution over the years, may contribute to the original acts, but which now only materialize in a certain ability to think alone, independently.

Pedagogical researches highlight some behaviors as indicators of student's creativity:
- the student can occupy his/her time without being stimulated;
- the student prefers to dress unusually;
- the student goes beyond the task assigned;
- the student is capable to entertain with simple things, in clever ways;
- the student insistently asks « why » and « how »;
- the student likes to organize games in the school yard;
- the student likes to talk about his/her discoveries and inventions;
- the student finds unusual uses for things (objects, toys);
- the student is not afraid of trying something new;
- the student draws in the notebook while the teacher instructs or teaches the lesson;
- the student uses all his/her senses in observing.

Developing students' creativity to achieve performance requires a paradigm shift in teaching practice based on:

- Shifting from teaching for assimilation and repeating to student-focused teaching;

This is a real challenge for the teacher, who is not only a transmitter of knowledge, but the organizer and facilitator of learning process and practice of students' creativity

- promoting collaborative learning, as the optimal way to achieve knowledge and development through practicing the spoken and written communication skills, to perceive spoken and written message;
- Creativity stimulated by cultivating diversity of views and experiences as a basis for gaining independence and personal autonomy;
- Increasing responsibilities in assuming opinions supported by logical arguments;

use of interactive teaching strategies that put students in real situations of communication, learning, problem solving, achievement of original products, with creative support.

Much can be done to educate the creative spirit in school. But the need to change rather in a large proportion the thinking and working style in the classroom, crystallized from centuries in traditional education, hardly concerned about this aspect of student's personality, gaining nowadays more significant value, is obvious.

BIBLIOGRAPHY:

Amabile, Teresa.M. (1997). *Creativitatea ca mod de viaţă.,*Editura Ştiinţă şi Tehnică. Bucureşti;

Caluschi Mariana.(2001). *Grupul mic şi creativitatea*. Editura Cantes. Iaşi;

Cerghit. I.. (2006). *Metode de învăţământ.* Editura Polirom . Iaşi;

Dafinoiu I.. (2005). *Personalitatea. Metode de abordare clinică. Observaţia şi interviul* . Editura Polirom . Iaşi;

Moraru I.. (1997). *Psihologia creativităţi.,* Editura Victor. Bucureşti;

Munteanu A..(1994). *Incursiuni în creatologie* . Editura Augusta . Timişoara;

Neveanu Popescu Paul. (1978). *Dicţionar de psihologie*. Editura Albatros. Bucureşti;

Nicola Gr.. (1981). *Stimularea creativităţii elevilor în procesul de învăţământ.*E.D.P.. Bucureşti;

Osterrieth P.. (1976). *Introducere în psihologia copilulu.* Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică. Bucureşti;

Roco M.. (2004). *Creativitate şi inteligenţă emoţională.* Editura Polirom . Iaşi;

Sălăvăstru Dorina. (2004). *Psihologia educaţiei.* Editura Polirom. Iaşi

DIDACTIC COMMUNICATION. BOND BETWEEN DIDACTIC MEETING AND DIDACTIC ACT

Silvia Negruţiu, Assoc. Prof., PhD, University of Theatrical Arts, Tîrgu Mureş

Abstract: The research highlights the bond role (between didactic meeting and didactic act) of the didactic communication, as well as the importance of harmonizing the two communication components (the semantic one and the affective-emotional one), on the reason that these two, together, carry the pedagogical message between proffessors and pupils/students.
In order to obtain the didactic gain, the author points out the necessity of an optimal proportion between the proffessor's and students' cognitive and behavioral repertoires, insisting on the proffessor's affective communication, whether he is in the sender or the receiver position. For training and developing the communication, he calls on didactic methods. Illustrative, he presents the role game (considering it a contributory framework), the arbitration game variant, in the study Solutions to parents-children conflicts.
The study also brings up the idea that communicative competence is not the prerogative of a single profesional category, but a general human necessity for the relationship with The Other one, with Another one.

Keywords: didactic meeting, didactic communication, pedagogical message, didactic act, didactic gain

Preambul

Cunoaşterea şi recunoaşterea Celuilalt, *identificarea scopului într-un dialog cu Întregul*, *Întregul ca măsură* sunt doar câteva atribute ale *bunului dialog* la care invita discursul academicianului Gh. Vlăduţescu, în deschiderea primei conferinţe internaţionale cu titlul *Communication, Context, Interdisciplinarity,* desfăşurată la Universitatea „Petru Maior" din Târgu-Mureş, în noiembrie 2010. *Recunoaşterea Celuilalt*, sublinia academicianul, *este, poate, cea mai mare bătălie şi izbândă a epocii moderne*, iar scopul, într-un dialog cu *Întregul*, este însuşi *Întregul*, privit ca *măsură*: *un dialog nu este pentru a învinge unul dintre parteneri, ci de a da sens Întregului (celui de-al II-lea, de-al III-lea, de-al X-lea)*. Deşi discursul viza comunicarea interumană, în general, cu exemplificări în dialogul politic, în cel economic, cultural, religios, social etc., acesta poate fi luat drept călăuză pentru domeniul didactic.

Caracterul teleologic al educaţiei invită la luarea în considerare, de către profesor, a *Întregului,* lucru care impune poziţionarea elevilor/studenţilor în imediata lui preocupare didactică, în concomitenta-i temporalitate şi spaţialitate didactică. Aceasta presupune cunoaşterea, de către profesor, a repertoriului cognitiv şi comportamental al elevilor/studenţilor privitor la conţinutul de predat, cunoaşterea propriului repertoriu cognitiv şi comportamental asupra unităţii de învăţare din care face parte conţinutul predat, cunoaşterea repertoriului cognitiv şi comportamental comun (profesor-elevi), astfel încât cunoştinţele noi să aibă aderenţă la cele asimilate anterior, iar ineditul adus de profesor să intereseze educabilii, condiţii de bază pentru o comunicare didactică eficientă.

În acest sens, este util ca profesorul să cunoască bine cerinţele programei analitice, precum şi *cererea pieţei muncii* în domeniul său de pregătire, ambele fiind în măsură a-l ajuta

să-i prezinte partenerului în educaţie *oferta* cognitivă şi comportamentală menită să realizeze *câştigul didactic*. Care sunt principalii parametri ai ofertei didactice: finalităţile urmărite, conţinuturile alese în vederea realizării acestora, volumul informaţiei, strategia care facilitează transmiterea-receptarea mesajului pedagogic, limbajul-liant între întâlnirea didactică şi actul didactic.

Uneori, ca profesori, ne regăsim într-o *insularitate a dialogului* (expresie culeasă din discursul academicianului menţionat), situaţie în care credem că întâlnirea, chiar dacă are loc, nu devine didactică, pe motivul că actul didactic nu se poate desăvârşi. Fenomenul educaţional cuprinde aceleaşi trepte ca şi *fenomenul teatral*, cu aceleaşi caracteristici, doar că se desfăşoară înafara scenei. *Fenomenul teatral,* subliniază actorul Florin Zamfirescu (2003, p. 162.), *presupune Întâlnirea, Comunicarea şi Actul. Nu se poate una fără alta, nu se poate schimba ordinea acestor trepte, nici una dintre ele nu poate lipsi, comunicarea fiind treapta de legătură*. Asemănarea este izbitoare, motiv pentru care am adaptat conceptele marelui actor şi profesor la domeniul didactic.

În criteriile de clasificare a stilurilor de predare ce îi caracterizează pe profesori este menţionat şi stilul necomunicativ, realitate didactică tristă şi semnal de alarmă pentru exigenţele formulate de programele de pregătire iniţială pentru profesia didactică, dar şi pentru cele de formare continuă a profesorilor. Se pune, în mod legitim, întrebarea: cum poate forma un profesor „necomunicativ" competenţa comunicativă? Este o competenţă la care se pun bazele încă din familie şi se dezvoltă, începând cu învăţământul preprimar, pe întreaga perioadă a şcolarităţii.

Sistemele educaţionale ale ţărilor în care educaţia intră în preocupările importante ale socialului şi politicului cuprind, în politicile lor, alături de alte competenţe transversale (de ordin intelectual, metodologic, personal şi social), şi competenţe de ordin comunicaţional. Apelăm la exemplul pedagogului Florea Voiculescu (2011, p.31), care a realizat o sinteză a celor 9 competenţe transversale cuprinse în *Programul de formare al şcolii din Quebec, învăţământul secundar, al doilea ciclu*, exemplu din care prezentăm competenţa *A comunica în mod adecvat* (informaţie utilă demersului nostru) şi componentele acesteia: *A-şi gestiona comunicarea*, *A asimila diferite limbaje*, *A recurge la un mod de comunicare adecvat*, ce pot fi vizualizate în tabelul nr. 1., alături de descriptorii pentru fiecare componentă menţionată şi de criteriile de evaluare.

Tabelul nr. 1. Competenţa transversală ***A comunica în mod adecvat***
din *Programul de formare al şcolii din Quebec, învăţământul secundar, al doilea ciclu*

Componentele competenţei	**Descriptori**	**Criterii de evaluare**
Competenţa: **A comunica în mod adecvat**		
A-şi gestiona comunicarea	A ţine cont de factorii care pot să faciliteze sau să împiedice comunicarea A ajusta comunicarea în funcţie de reacţia destinatarilor reali sau potenţiali A recunoaşte strategiile utilizate pe tot parcursul procesului, precum şi eficacitatea acestora	Gradul de stăpânire a vocabularului, a sintaxei sau a simbolurilor utilizate Rigoarea în respectarea practicilor, codurilor şi convenţiilor
A asimila	A cunoaşte diferite limbi, a le respecta practicile,	Pertinenţa în alegerea

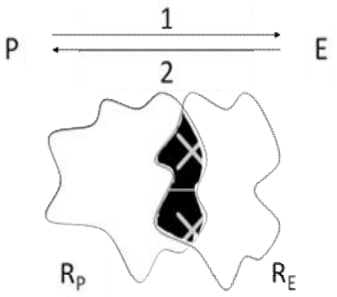
diferite limbaje	regulile, codurile şi convenţiile, a le exploata resursele	limbajului reţinut ca vehicul al mesajului
A recurge la un mod de comunicare adecvat	A analiza situaţia de comunicare A alege unul dintre limbajele adecvate contextului şi intenţiei de comunicare A identifica modalităţile de comunicare adecvate destinatarilor şi caracteristicilor acestora A utiliza unul sau unele din limbajele adecvate situaţiei	Adecvarea mesajului la context şi la interlocutor Gradul de coerenţă a mesajului Calitatea judecăţii asupra eficacităţii comunicării

Model adoptat de la Florea Voiculescu, 2011, p. 34.

Adecvarea didactică a conceptului comunicare

Menţionăm câteva definiri ale comunicării didactice: mod de interacţiune între profesor şi elevi/studenţi; relaţie mijlocită de cuvânt, imagine, gest, semn, simbol între profesor şi elevi/studenţi; emitere şi recepţionare de mesaje didactice în cadrul binomului educaţional; punerea profesorului în relaţie cu elevii/studenţii (şi invers), în vederea împărtăşirii cunoaşterii; schimb de informaţii cu rol formativ şi informativ pentru educabil; comunicare specifică procesului de învăţământ (pedagogul Miron Ionescu o recomandă drept modalitate particulară/specială de comunicare interumană).

O modelare sugestivă a comunicării didactice este aceea care face trimitere la repertoriile cognitive şi comportamentale ale profesorului şi ale elevilor, realizată de Meyer-Eppler. Acestea cuprind vocabularul folosit în comunicare, rigorile de construire a mesajelor didactice care urmează să fie transmise, dimensiunea logică a gândirii. Comunicarea didactică devine realizabilă dacă există un *repertoriu cognitiv şi comportamental comun* al profesorului şi al elevilor, potrivit modelului din figura următoare:



R_P = repertoriul cognitiv şi comportamental al profesorului
R_E = repertoriul cognitiv şi comportamental al elevului
$R_P \cap R_E$ = intersecţia mulţimilor, respectiv repertoriul comun al profesorului şi al elevilor

Figura 1. Modelul de comunicare didactică – adaptare după Meyer-Eppler

Model adoptat de la Miron Ionescu, 2003, p. 113.

Repertoriul comun profesor-elevi/studenţi este cel care asigură puntea de legătură între aceştia, înlesnind transmiterea-asimilarea cunoştinţelor. Care este dimensiunea optimă a acestui repertoriu? Există situaţii când Rp şi Re sunt disjuncte: un limbaj prea elevat, de exemplu, neadecvat vârstei căreia se adresează profesorul, duce la nerealizarea comunicării didactice. În alte situaţii, Rp şi Re sunt aproape superpozabile, caz în care studiul temei nu

mai prezintă interes, pe motiv că lipseşte *noul* din mesajul pedagogic. Răspunsul la întrebarea de mai sus ni-l oferă practica şi experienţa educaţională: echilibrul Rp-Re. Ideal este ca cele două repertorii să se intersecteze în aşa măsură încât să accesibilizeze cunoaşterea, să motiveze şi să intereseze educabilii.

Ne-am referit doar la limbajul semantic până acum. Mesajul pedagogic, însă, are şi o componentă ectosemantică sau extrasemantică, aceea referitoare la intenţii, atitudini, gesturi, relaţionare, acele componentele afectiv-emoţionale care umanizează cunoaşterea. *Încărcătura emoţională din imagine, din cuvânt, din sunet etc. creează, de fapt, empatia*, *similitudinea* (F. Zamfirescu (2003, p. 162.). Indiferent de poziţia pe care o ocupă, de emiţător sau receptor, comunicarea afectivă a profesorului are menirea de a le construi elevilor/studenţilor dimensiunea formativă a personalităţii lor, prin formarea tendinţei acestora de a trăi afectiv.

Cele două limbaje, semantic şi ectosemantic, circulă împreună, ca *Întreg*, prin canalul de comunicare profesor-elevi/elevi-profesor, poartă împreună mesajul pedagogic, diadele menţionate având misiunea de a întreţine canalul liber de distorsiuni, zgomote, perturbaţii şi de a emite-recepţiona, dedându-se la o succesiune de codări-decodări ale mesajului.

Metoda didactică, instrument de bază pentru exersarea şi dezvoltarea comunicării didactice

Metoda participă, adesea, la realizarea mai multor obiective de instruire şi educare, fie în acelaşi timp, fie succesiv. Este o decizie importantă aceea de a alege metoda, având în vedere multiplele aspecte la care se raportează (finalităţile educaţionale propuse, caracteristicile grupului de educaţi, particularităţile psihoindividuale ale acestora, adecvarea mijloacelor de învăţământ etc.), precum şi multiplele funcţii pe care le deţine (de cunoaştere, de formare atitudinală şi comportamentală, de execuţie, respectiv de optimizare a acţiunii didactice).

Ansamblul metodelor pedagogice folosite în educaţie se constituie într-un sistem metodologic ce are caracter deschis, flexibil, dar numai în condiţiile în care aplicarea lor în procesul didactic se fundamentează pe o exprimare corectă, clară, logică (ceea ce presupune stăpânirea corectă a limbii de predare, deţinerea limbajului propriu ştiinţei de predat şi o minte ordonată) ele pot eficientiza actul didactic.

Menţionăm că metoda didactică nu este suficientă în obţinerea de performanţe didactice. Ea acţionează în *echipă* asupra informării şi formării elevilor, *echipă* ce poartă numele de *strategie didactică*, cei mai importanţi *coechipieri* fiindu-i sistemul mijloacelor de învăţământ utilizate, tipul de experienţă de învăţare valorificat, forma de organizare a activităţii celor care se educă.

Enumerăm principalele metode de învăţământ, în ordinea în care le prezintă pedagogul Constantin Cucoş (2006, pp. 291-300.): expunerea, conversaţia euristică, demonstraţia didactică, observaţia didactică, exerciţiul didactic, metoda cazului, descoperirea didactică, problematizarea, modelarea didactică, algoritmizarea, brainstorming-ul, jocul de rol, instruirea programată. Dacă luăm în calcul dimensiunea lor strict comunicaţională, deducem că niciuna nu poate exista înafara comunicării didactice, unele acoperind un procent comunicaţional mai mare, altele mai mic.

Ne vom opri atenţia asupra rolului benefic pe care îl are jocul de rol (varianta *jocul de arbitraj*) în procesul de formare a competenţei comunicative şi vom prezenta o ilustrare metodică/o aplicaţie a acestuia la clasa a IV-a, în cadrul lecţiei de limba română, la studiul temei *"Soluţionarea conflictelor părinţi-copii"*. Este un joc de tip „proces", generat de o situaţie conflictuală descoperită în textul-suport *Cheile*, de Tudor Arghezi. Finalităţile urmărite prin joc sunt: înţelegerea mesajului didactic transmis, modelarea adecvată a comportamentelor şi formarea competenţelor comunicative şi argumentative ale elevilor. Vom prezenta, în continuare, etapele jocului şi conţinutul acestora, din perspectiva temei menţionate şi a obiectivelor urmărite.

Procesul copiilor Miţu şi Baruţu

1. Identificarea situaţiei interumane

Drepturile copiilor sunt îngrădite de reguli şi interdicţii impuse de părinţi: dulapuri încuiate, sertare încuiate, cutii încuiate, lacăte peste tot.

2. Parteneri: Miţu şi Baruţu; părinţii lor

3. Modelarea situaţiei

Miţu şi Baruţu se revoltă. În încercarea de a-şi câştiga singuri drepturile, comit greşeli. Părinţii intentează „proces" asupra lor.

4. Scenariul procesului

Acuzarea	*Apărarea*
1. Copiii nu i-au ascultat pe părinţi. 2. Copiii s-au urcat pe scaune şi s-au căţărat pe dulap. 3. Au răsturnat dulapul peste ei. 4. Au umblat cu lucrurile părinţilor (cercei, haine…).	1. Copiii erau curioşi. 2. Copiii fac tot posibilul să exploreze mediul înconjurător, motiv pentru care nu suportă regulile şi interdicţiile impuse de adulţi. 3. Copiii mici se gândesc numai la cunoaştere în acţiunile întreprinse, nu şi la pericole. 4. A-i acuza pentru acţiunile menţionate este ca şi cum i-ai acuza că sunt copii.

Grupele, două la număr, sunt alcătuite din elevi care acuză, simulând activitatea procurorului, respectiv din elevi care apără, simulând activitatea avocatului. Elevul-judecător este cel care analizează şi interpretează probele prezentate în proces, le raportează la codul de norme „juridice" şi dă sentinţa: *Vinovat/Nevinovat*.

Menţionăm că opţiunea pentru un rol sau altul aparţine elevilor (participarea la proces a tuturor elevilor clasei fiind obligatorie), argumentele sunt pregătite individual şi independent, acasă, iar limbajul pentru susţinerea argumentelor, de asemenea.

În derularea *jocului de arbitraj* sunt foarte importante argumentele aduse de cele două grupe şi, respectiv, de elevul-judecător.

Pornind de la textul lui Tudor Arghezi, *martorii acuzării* susţin:

- Copiii nu şi-au ascultat părinţii. Puteau să-şi ceară voie, să fi cerut cheile.
- Copiii ştiau că nu au voie la dulapuri, dar nu i-au ascultat pe părinţi.
- Părinţii au procedat corect intentând proces, să le fie învăţătură de minte copiilor.
- Părinţii nu le-au spus ce se află în dulapuri, ştiind cât de dezordonaţi sunt copiii.

- Nu aveau voie să se urce pe scaun şi să se agaţe de dulap. A fost un complot.
- Nu trebuie să urce pe scaune pentru a vedea în dulap, deoarece e periculos.
- Copiii nu au voie să se atingă de lucrurile nimănui, fără să ceară voie.
- Copiii au răsturnat toate obiectele părinţilor.
- Părinţii le-ar fi arătat ce este în dulap dacă cereau voie şi motivau că erau curioşi.

Martorii apărării prezintă următoarele argumente:

- Copiii sunt mici şi năzdrăvani, curioşi ca orice copii.
- Nu şi-au închipuit că fac ceva rău. Curiozitatea la copii nu trebuie condamnată pentru că prin ea cercetează lumea şi lucrurile înconjurătoare şi află lucruri noi.
- Dacă părinţii le-ar fi arătat ce se află în dulapuri, pentru a nu-i face curioşi, copiii şi-ar fi pierdut interesul de a căuta.
- Şi noi, la rândul nostru, procedam la fel, din curiozitate.
- Copiii nu aveau acces la nimic, nici măcar la dulapurile lor. Înţeleg, uşi încuiate la dulapul cu bijuterii, alcool…, dar la jucării, aşternuturi, haine…?! Şi un adult ar fi curios să caute dacă nu ştie ce se află în acel dulap.
- Dulapul a căzut din greşeală. În unele case dulapurile sunt mai mult descuiate.
- Copiii au dreptul să vadă ce se află în dulapuri, dar să nu facă mizerie, să nu distrugă.
- Copiii erau încă mici, nu mai aveau răbdare. N-au prevăzut ce s-ar putea întâmpla.
- Curiozitatea specifică vârstei i-a făcut să nu se gândească la pericol.
- Trebuia să li se explice clar de ce sunt încuiate dulapurile şi de ce nu au voie acolo.
- Dacă ai copii în casă, dulapurile trebuie fixate în aşa fel încât să nu cadă, chiar dacă aceştia urcă să scotocească.
- Toate dulapurile, sertarele, cutiile încuiate şi mulţimea de chei ascunse reflectă lipsa de încredere între membrii familiei.
- Copiii erau stresaţi de atâtea reguli şi interdicţii; părinţii erau ciudaţi şi secretoşi.
- Orice copil e curios. Oricine are dreptul să greşească. Cu cât interzici mai mult ceva, cu atât îţi doreşti mai mult acel lucru.
- Când ai greşit din curiozitate şi fără rea intenţie, poţi fi iertat; în caz contrar e grav.
- Chiar dacă dulapurile erau deschise, s-ar fi uitat la lucruri, apoi le-ar fi pus la loc.
- Părinţii trebuie să explice totul, mai ales lucruri mai greu de înţeles pentru vârsta lor.
- Fiecare membru al familiei are un rol bine stabilit. Orice copil doreşte uneori să se comporte ca un adult (fetele iau pantofii şi cerceii mamei, băieţii iau lucrurile tatălui).
- Copiii mici nu pot prevedea consecinţele unei acţiuni. Dacă părinţii i-ar fi lăsat să se uite, le-ar fi pierit curiozitatea. Când au găsit prima metodă, au folosit-o.
- Părinţii nu trebuie să uite că au fost şi ei copii. Copiii care stau într-un loc, nu se mişcă, nu-şi dezvoltă mintea, judecata.
- Nu au deschis dulapul, ci l-au găsit deschis. Nu au luat nimic. S-au comportat ca nişte copii atraşi de mulţimea de cutii încuiate. Oricum şi-au primit pedeapsa lovindu-se destul de grav.
- Erau mici. Oricât de mic ai fi, vrei să ştii ce ascund părinţii. Părinţii sunt vinovaţi pentru acţiunile copiilor.

- Orice copil are o perioadă în care este foarte curios. Doreşte să cunoască locul lucrurilor pentru atunci când va deveni adult.
- Nu doreau să facă rău. Nu s-ar fi întâmplat niciun accident dacă părinţii le-ar fi înlăturat curiozitatea.
- Orice copil are dreptul să-şi apere dorinţele, să nu-l acuzăm. Orice copil mic are curiozitatea să afle ce este în toată casa.
- Copiii au fost nesupravegheaţi. Părinţii au datoria să-şi supravegheze copiii.
- Orice copil este curios să ştie ce este sub cheie. Orice copil greşeşte.
- Copiii sunt mici şi mai fac prostii. Părinţii trebuie să-i supravegheze permanent.

5. Deschiderea graniţelor

Elevii care şi-au schimbat opinia, convinşi de argumentele prezentate în proces, sunt solicitaţi să se mute în grupul care, printr-o susţinere argumentativă a ideilor, le-a determinat schimbarea viziunii asupra temei cercetate. De exemplu, din acuzatori au devenit apărători, fiind convinşi, în timpul procesului, că, într-adevăr, copiii nu s-au putut abţine: erau foarte, foarte curioşi şi asta nu e o vină.

După momentul deschiderii graniţelor, elevii înţeleg mai bine mesajul didactic al textului dezbătut şi realizează că în mentalul şi sufletul lor s-a produs o transformare, consecinţă a multitudinii de argumente vehiculate în „arbitraj". Faptul că lângă părerea proprie există şi alte păreri de luat în seamă, atenţionează elevii că este incorect să facă din judecata proprie un etalon.

6. Prezentarea concluziilor

Elevul-judecător este cel care prezintă concluziile: *copiii au fost curioşi şi acest lucru e firesc, e pozitiv, caracteristic persoanelor dornice de cunoaştere. Sfătuim părinţii să nu streseze copiii cu atâtea reguli şi interdicţii, să aibă încredere în ei, să nu ascundă nimic şi să le explice ce se află dincolo de uşile încuiate, pentru a nu le stârni curiozitatea*.

7. SENTINŢA: Miţu şi Baruţu sunt declaraţi *NEVINOVAŢI*.

Menţionăm că derularea jocului de tip „proces" nu înseamnă doar un exerciţiu didactic informativ, ci şi unul vizibil formativ, acoperind ambele dimensiuni ale activităţile instructiv-educative.

Prin participări frecvente la jocuri de *arbitraj*, elevii capătă deprinderea şi curajul de a-şi exprima, cu ajutorul argumentelor, puncte de vedere proprii, înţeleg cât de utilă este claritatea comunicării şi constată că nimic din toate acestea nu poate fi realizat înafara unui vocabular bogat, a unui limbaj clar, concis, convingător. Şi, foarte important pentru viaţă, descoperă modalitatea optimă şi la îndemână de a rezolva şi soluţiona conflicte: comunicarea.

Concluzii

Pentru a interpreta comunicarea şi funcţiile sale interactive, de relaţie, Şcoala de la Palo Alto a impus „modelul orchestrei". *Metaforic, orchestra înseamnă un sistem de interacţiuni sociale, de relaţii interpersonale, la care indivizii participă efectiv, alternând rolurile de emiţător sau receptor, fiind astfel integraţi în anvelopa comunicării, integraţi în orchestra comunicării sociale, ce execută o partitură (anonimă şi invizibilă), pe care nimeni nu o scrie complet, dar care rezultă din reţeaua nesfârşită a raporturilor intersubiective, din interacţiunea vocilor şi a mesajelor* (G. Georgiu, 2012, p. 168.).

Orchestrarea didactică poate fi realizată datorită tactului profesorului, care antrenează elevul/studentul în exerciţiul de asimilare a cunoştinţelor, de menţinere a convieţuirii şi supravieţuirii diadelor identitar-global, particular-general, parte-întreg etc. în procesul şi produsul didactic, prin intermediul comunicării. Pe cât de mult fiecare elev/student îşi păstrează identitatea, pe atât clasa/grupa este mai puternică, aşa cum *identitatea/originalitatea actorilor într-o piesă, într-un film, dau măsura valorii spectacolului/filmului* (Gh. Vlăduţescu).

Comunicarea didactică (şi cea interumană de orice fel) include atât componenta semantică, cât şi componenta ectosemantică. Actele şi elementele constitutive ale oricărei acţiuni educaţionale, indiferent de natura lor, sunt purtătoare de mesaj pedagogic.

Mesajul pedagogic este un proces bilateral (P-E/S) ce constituie veriga de start a întregului demers. Ambii poli ai binomului educaţional se implică în comunicarea didactică, atât semantic, cât şi ectosemantic. Este motivul pentru care, în vederea înlesnirii asimilării cunoştinţelor, pregătirea de specialitate a profesorului, pregătirea psihopedagogică şi metodică, competenţele sale manageriale şi psihosociale, tactul pedagogic, vocabularul, competenţa lui comunicativă, se cer completate de cele două limbaje, pentru a conecta activ şi afectiv elevii/studenţii la realizarea actului didactic.

Menţionăm că, în timpul didactic pe care îl trăim, este necesară înţelegerea şi utilizarea tuturor limbajelor *operaţionale* ale epocii pe care o traversăm: *audio-vizual, tehnic, economic şi politic* (cf. precizării lui Bertrand Schwartz, 1976, pp. 125-131), limbaje cu caracter inter- şi multi-disciplinar, în complementaritate cu limbajele tradiţionale (literar, plastic, muzical etc.), monodisciplinare, în ideea optimizării comunicării profesorilor, elevilor, studenţilor în orice situaţie de comunicare s-ar afla. Este o viziune necesar a fi implementată încă de la intrarea copilului în grădiniţă şi menţinută în perioada şcolarităţii, pentru a-l putea pregăti să participe eficient, ca adult, la viaţa profesională, socială, culturală etc. Important este ca profesorul să găsească, de fiecare dată, strategia de optimizare a comunicării.

Datorită rolului de liant (între întâlnirea didactică şi actul didactic) pe care îl are comunicarea în teoria şi practica instruirii, se simte acut nevoia de a include competenţa comunicativă a profesorului în rândul competenţelor psihopedagogice care i se solicită acestuia şi de a considera competenţa de comunicare a elevilor (care este o competenţă transversală) un obiectiv major al acţiunilor educative. Apreciem că, fără competenţele comunicative, care permit întreţinerea reţelelor de comunicare ale procesului didactic (profesor-elevi/studenţi, elevi/studenţi-profesor, elevi-elevi, profesori-părinţi, părinţi-profesor, elevi/studenţi-părinţi, părinţi-elevi), setul de competenţe cerut de profesia didactică este incomplet, precar, periculos.

Competenţa comunicativă nu este apanajul unei anumite categorii profesionale, aceasta este necesară omului, în general, în relaţionarea cu Celălalt, cu Altul.

BIBLIOGRAFIE:

Bougnoux, D., (2000), *Introducere în ştiinţele comunicării,* Editura Polirom, Iaşi.
Cerghit, I., (1980), *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Crişan, S., (2008), *Teatru şi cunoaştere,* Editura Dacia, Cluj-Napoca.
Cucoş, C., (2006), *Pedagogie*, Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Editura Polirom, Iaşi.
Cucoş, C., (2000), *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Editura Polirom, Iaşi.
Georgiu, G., *Cultură şi comunicare* (Curs 2012-2013), Facultatea de Comunicare şi Relaţii Publice, Bucureşti.
Ilica, A., (2009), *Pedagogia comunicării. Repere pentru o cultură organizaţională*, Editura Universităţii "Aurel Vlaicu", Arad.
Ionescu, M., (2003), *Instrucţie şi educaţie. Paradigme, strategii, orientări, modele,* Editura Garamond, Cluj-Napoca.
Pânişoară, I., O., (2006), *Comunicarea eficientă,* Editura Polirom, Iaşi.
Popescu, D., (1998), *Arta de a comunica,* Editura Economică, Bucureşti.
Răduţ-Taciu, R., (2004), *Exigenţe ale jocului de arbitraj utilizat la şcolarii mici*, în *Educaţia 21* nr. 1 din 2004 (coord. Vasile Chiş, Muşata Bocoş, Cristian Stan, Ion Albulescu), Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2005.
Schwartz, B., (1976), *Educaţia mâine,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Ştefan, M., (2006), *Lexicon pedagogic,* Editura Aramis, Bucureşti.
Voiculescu, F., (2011), *Competenţele transversale – o schimbare de paradigmă în paradigma abordării prin competenţe*, în *Fundamente ale educaţiei umaniste,* Editura Pontos, Chişinău.
Zamfirescu, F., (2003), *Actorie sau magie,* Editura Privirea, Bucureşti.

ELLABORATING AN EDUCATIONAL BOOK FROM AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES

Alice Nichita, Assistant, PhD, University of Bucharest

Abstract: Organizarea interdisciplinară a conţinuturilor, ca nivel al abordării integrate, constituie una dintre recomandările majore ale politicii educaţionale din ţara noastră, alături de alte cerinţe, precum: proiectarea unui curriculum centrat pe elev, învăţarea pe tot parcursul vieţii, educaţia pentru toţi, adecvarea instruirii la nevoile fiecărui individ, dezvoltarea gândirii critice, evaluarea autentică a performanţelor şcolare etc. Toate acestea reprezintă priorităţi ale reformelor curriculare în plan european.
Astfel, organizarea interdisciplinară îşi găseşte aplicarea şi în conţinutul cărţilor educaţionale prin realizarea unor corelaţii minime sau a unor corelaţii complexe între domenii sau disciplinele şcolare prin analize epistemologice, identificarea conceptelor transferabile, a metodologiilor ş.a.
Cărţile educaţionale constituie instrumente de lucru cu rol formativ/informativ în cadrul demersurilor didactice cu caracter interdisciplinar.

Keywords: carte educaţională, interdisciplinaritate, abordare integrată,competenţă

Uneori, se întâmplă ca anumiţi termeni, aparent foarte simpli şi foarte des utilizaţi, să fie greu de definit în mod riguros şi satisfăcător. În această situaţie, se află conceptul de ***carte educaţională.*** Acest concept nu a fost definit în literatura de specialitate. In opinia mea**,** in sens larg, cartea educaţională desemnează fie o scriere tipărită pe mai multe foi legate sub aceeaşi copertă, fie în sistem electronic, folosită în procesul de educaţie cu rolul de a sprijini şi performa învăţarea şi formarea personalităţii utilizatorilor.

Cartea educaţională reprezintă o lucrare tipărită sau electronică, structurată ce are la bază curriculumul şcolar, elaborată în concordanţă cu o serie de cerinţe psihopedagogice, estetice, igienice cu scopul dezvoltării competenţelor pentru viaţă ale utilizatorilor.

Aceasta desemnează un domeniu care include manualele şcolare, caietele de activitate independentă, mapele cu fişe de lucru, culegerile, antologiile, micile enciclopedii, atlasele, dicţionarele destinate uzului şcolar, ghidurile şi îndrumătoarele pentru cadrele didactice, softurile educaţionale ş.a.

Cartea educaţională a fost şi este un instrument util copiilor, elevilor, profesorilor, chiar şi părinţilor

Problema interdisciplinarităţii, intr-un document UNESCO care vizează programele şcolare, este formulată în următorii termeni: „Există numeroşi factori care subliniază că *interdisciplinaritatea a devenit o necesitate*; marile probleme ale lumii contemporane, problematica economică, morală sau estetică se pretează în mod cu totul special la o tratare interdisciplinară; în acelaşi timp interdisciplinaritatea apare ca o *consecinţă logică a integrării tuturor tipurilor de conţinuturi în perspectiva educaţiei permanente*. Probabil, soluţia de aplicat nu este nici interdisciplinaritatea totală, nici învăţământul pe materii concepute în maniera tradiţională; o combinare între aceste două formule, realizată în funcţie atât de

exigenţele ştiinţelor contemporane şi de diferite activităţi sociale, cât şi de exigenţele psihologice ale diferitelor vârste pare mai realistă şi mai eficace."[1]

Se recomanda aplicarea abordarii integrate si in proiectarea cartilor educationale.

Din acest punct de vedere, G. Văideanu prezenta *trei direcţii ale interdisciplinarităţii* în învăţământul preuniversitar:

1. *la nivel de autori de planuri, programe, manuale şcolare, teste sau fişe de evaluare*;
2. puncte de intrare accesibile profesorilor în cadrul proceselor de predare – evaluare (în acest caz programele rămân neschimbate);
3. prin intermediul activităţilor nonformale sau extraşcolare.

Observăm că manualele şcolare, testele reprezintă instrumente care facilitează realizarea legăturilor interdisciplinare.

De altfel, interdisciplinaritatea poate fi prezentă încă din procesul de elaborare a programelor şcolare. Aceste documente pot cuprinde teme comune mai multor domenii experenţiale sau discipline şcolare, care să se rezolve aplicând cunoştinţele însuşite la diferite categorii de activităţi sau la disciplinele implicate. Dacă profesorii abordează temele respective într-o manieră integrată, copiii/elevii se vor obişnui cu această modalitate şi nu mai separă din tema comună cunoştinţele care aparţin fiecărui domeniu sau fiecărei discipline. Utilizarea unor cărţi educaţionale concepute integrat sprijină realizarea eficientă a procesului educaţional în această abordare.

M. Stanciu prezintă mai multe demersuri de abordare a învăţământului integrat identificate în literatura de specialitate (1999, pp.161-162):

- Stilbeck (1972) a stabilit următoarele niveluri de integrare:
  a) *în interiorul unei discipline*;
  b) *cooperare interdisciplinară* (fiecare disciplină îşi menţine structura proprie);
  c) *sinteze interdisciplinare* (nu se păstrează autonomia disciplinelor).
- Rutherford şi Gardner (1976), prin raportare la conţinutul disciplinelor a identificat următoarele niveluri:
  a) sinteze integrative în interiorul unei ramuri ştiinţifice;
  b) combinaţia a două sau mai multe discipline în proporţii egale;
  c) corelaţiile interdisciplinare în jurul unei discipline-axă;
  d) discipline similare, dar care integrează principii, probleme noi;
- Lynch (1977) distinge între două moduri de integrare:
  a) sinteza unui întreg prin corelaţii între discipline, fiecare păstrându-şi specificitatea;
  b) sinteze în conformitate cu un principiu general.

D'Hainaut (1979) a conceput un tabel, în care a plasat pe coloane diferitele discipline, iar pe rânduri principiile şi conceptele pe care il prezentam in continuare.

[1] UNESCO, Reunion sur la methodologie de la reforme des programes scolaires, Doc.ED. 76/Conf. 640/3, pag. 18.

Concepte şi principii	Discipline							
	A	B	C	D	E	F	G	H
Generale 1	1	1	1	0	1	1	1	0
2	1	1	0	1	0	1	1	0
Orientate m	0	0	0	1	1	0	1	0
m+1	1	0	1	1	0	0	0	0
Specifice n	1	0	0	0	0	0	0	0
n+1	1	0	0	0	0	0	0	0
n+2	1	0	0	0	0	0	0	0
n+3	0	0	0	1	0	0	0	0

Tabel 1: Abordare integrată după D'Hainaut

În funcţie de modul în care se parcurge tabelul realizat de D'Hainaut se diferenţiază mai multe niveluri ale abordării integrate:

- *perspectiva intradisciplinară* (reiese din abordarea conceptelor şi principiilor pe verticală);
- *perspectiva pluridisciplinară sau tematică* (presupune parcurgerea tabelului transversal); constă în rezolvarea anumitor probleme folosind cunoştinţe ce aparţin unor domenii sau discipline înrudite;
- *perspectiva interdisciplinară* (analiza tabelului pe orizontală) presupune ruperea hotarelor disciplinelor şi abordarea unor teme comune mai multor discipline.

Acestea sunt, de fapt, niveluri ale abordării integrate, abordare aplicată din ce în ce mai frecvent în proiectarea conţinuturilor programelor şcolare şi a cărţilor educaţionale.

M. Stanciu a analizat următoarele niveluri ale interdisciplinarităţii (1999, pp. 165 – 166):

1) *corelaţiile interdisciplinare* reprezintă legături logice stabilite între informaţiile şi metodele furnizate de alte domenii sau discipline activate pentru explicarea unui fenomen;
2) *interdisciplinaritatea conceptuală* are la bază o listă de concepte comune mai multor domenii sau discipline;
3) *interdisciplinaritatea metodologică* pune accentul pe transferul metodelor de un domeniu la altul, de la o disciplină la alta;
4) *interdisciplinaritatea axiologică* presupune transferul valorilor de un domeniu la altul, de la o disciplină la alta, şi transformarea acestora în modele comportamentale şi atitudinale;
5) *interdisciplinaritatea limitrofă sau hibridarea* reiese din intersectarea mai multor domenii sau discipline determinând apariţia unor alte discipline;
6) *interdisciplinaritatea de tip integrativ,* considerată forma cea mai superioară care conduce la apariţia unor discipline, în interiorul cărora s-au format „concepte integrative" (H. Margenau).

Un punct de intrare al interdisciplinarităţii îl constituie cărţile educaţionale, mai ales manualele şcolare şi caietele de activitate independentă. La nivelul acestora se pot realiza

corelaţii interdisciplinare, interdisciplinaritate conceptuală, lecţii de recapitulare, lecţii de sinteză, conţinuturi alternative, discipline integrate.

Corelaţiile interdisciplinare pot fi realizate la nivelul domeniilor experenţiale şi la nivelul tuturor disciplinelor şcolare. O carte educaţională realizată pe baza acestor corelaţii presupune stabilirea temelor sau a capitolelor comune şi a corelaţiilor posibile la nivelul domeniilor sau disciplinelor. Pentru a transpune cu uşurinţă aceste corelaţii, autorul poate porni demersul de la următoarele tabele, care reprezintă o adaptare la nivelul învăţământului preşcolar şi primar, după cel propus de M. Stanciu (1999).

TEMA	**CORELAŢII INTERDISCIPLINARE**			
	Domeniul Limbă şi comunicare	Domeniul Ştiinţe	Domeniul estetic şi creativ	Domeniul Om şi societate etc.

Tabel 2: Model pentru realizarea corelaţiilor interdisciplinare în învăţământul preşcolar

CAPITOLUL/ UNITATEA DE ÎNVĂŢARE	**CORELAŢII INTERDISCIPLINARE**			
	Comunicare în limba română	Matematică şi explorarea mediului	Arte vizuale şi lucru manual	Etc.

Tabel 3: Model pentru realizarea corelaţiilor interdisciplinare în învăţământul primar

Interdisciplinaritatea conceptuală porneşte de la identificarea conceptelor comune mai multor domenii sau discipline şcolare. În acest caz, G. Văideanu şi N. Cerchez (1989) sugerează elaborarea unei matrice conceptuale, precum cea din tabelul următor:

NR.	NOŢIUNEA	CONEXIUNI DISCIPLINARE		
		Introducerea noţiunii	Valorificarea noţiunii	Aprofundarea noţiunii

Tabel 4: Matrice conceptuală

Lecţiile de sinteză sau de recapitulare proiectate de autorul de carte educaţională la sfârşitul unor proiecte tematice, capitole, unităţi de învăţare reprezintă căi de promovare a interdisciplinarităţii.

Cărţile educaţionale concepute în manieră integrată, fie tip caiet de activitate independentă, culegere, soft educaţional, trebuie să respecte logica fiecărui domeniu sau fiecărei discipline abordate pentru o temă aleasă în proiectarea conţinutului ştiinţific al acestora, să utilizeze un limbaj adaptat particularităţilor de vârstă ale copiilor, să promoveze

un sistem axiologic acceptat de societate. Obiectivele mai multor domenii sau discipline sunt atinse în cadrul unor situaţii de învăţare care includ fragmente din disciplinele respective sub un singur generic. Temele, capitolele sau unităţile de învăţare ale mai multor domenii sau discipline se topesc în cadrul conturat de temele cu conţinut interdisciplinar. Aceaste teme facilitează formarea de competenţe, valori şi atitudini necasare în viaţa personală. Fiecare domeniu sau disciplină implicată asociază conţinuturi şi competenţe care pot fi explorate în cadrul temei stabilite. În acest context, proiectarea interdisciplinară implică imaginarea unor experienţe de învăţare atractive şi relevante, care să utilizeze cât mai bine resursele disponibile.

În planificarea unui demers interdisciplinar, autorul de carte educationala ar trebui să găsească răspunsul la următoarele întrebări :

- *Care este tema de ansamblu?*
- *Ce competenţe se pot dezvolta?*
- *De la ce domeniu/disciplină pornesc?*
- *Cum poate fi abordată tema în cadrul fiecarei discipline?*
- *Ce continuturi pot fi corelate?*
- *Care sunt obiectivele?*
- *Ce abordare pedagogică este corespunzătoare?*
- *Ce ilustraţii pot utiliza ?*
- *Care vor fi modalitătile de aplicare şi de evaluare?*

O carte realizată în manieră integrată este o carte orientată pe dezvoltarea de competenţe.

Fr. M. Gerard şi X. Roegiers (2003) au identificat *două moduri de articulare a competenţelor* pe parcursul unui manual integrat: *o abordare ,,concentrată" şi o abordare simultană.*

În cazul abordării ,,concentrate", competenţele sunt urmărite în manual una după cealaltă:

Figura 1: Abordarea concentrată a competenţelor în manualul integrat

Abordarea simultană constă în dezvoltarea competenţelor în acelaşi timp.

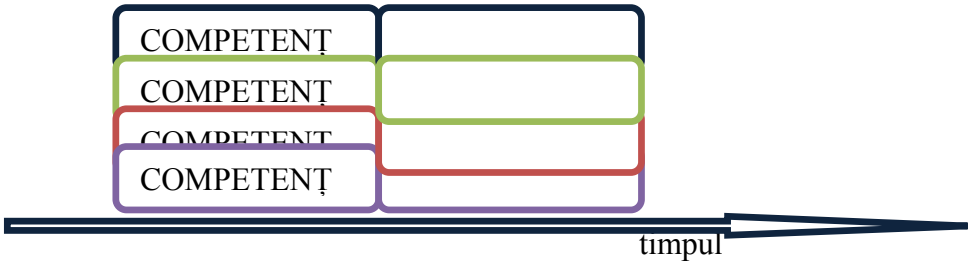


Figura 2: Abordarea simultană a competenţelor în manualul integrat

Desigur, dificultatea apare în alegerea abordării potrivite. Autorii sunt de părere că trebuie să ne raportăm la disciplină, întrucât fiecare are cerinţe proprii. Spre exemplu, matematica necesită o abordare succesivă, limbile străine presupun dezvoltarea competenţelor în paralel, ştiinţele se pretează la o abordare concentrată.

Pentru a evita din aceste dificultăţi, este preferată o abordare intermediară în care competenţele se suprapun parţial. În acest caz, un rol important îl are autorul care trebuie să aprecieze situaţia, să creeze contextul în funcţie de câţiva factori:

- *legătura dintre competenţe*, în sensul că dacă competenţa 2 depinde ce competenţa 1, trebuie mai întâi dezvoltată competenţa 1;
- *numărul de competenţe*, din acest punc de vedere nu este indicat să dezvoltăm mai mult de 2-3 competenţe în acelaşi timp;
- *perspectiva monodisciplinară sau interdisciplinară*

Perspectiva monodisciplinară permite dezvoltarea mai multor competenţe în manieră simultană. Perspectiva interdisciplinară porneşte de la o competenţă care se articulează în jurul unei teme sau probleme complexe ce presupune antrenarea cunoştinţelor specifice mai multor discipline pentru rezolvarea unei situaţii.

- *posibilitatea de a defini palierele unei competenţe*, constă în definirea etapelor intermediare în dezvoltarea competenţei.

Fr. M. Gerard şi X. Roegiers (2003, pp. 203 - 212) au formulat câteva sugestii pentru a veni în sprijinul autorilor care elaborează manuale integrate:

1) *Să fie progresivi în integrarea cunoştinţelor prin construirea de paliere de competenţe.*
2) *Să structureze achiziţiile în jurul unui principiu călăuzitor.*
3) *Să contextualizeze exemplele.*
4) *Să creeze situaţii complexe care să sprijine învăţarea.*
5) *Să favorizeze metacogniţia.*

Prima cerinţă vizează modul în care se pot organiza cunoştinţele şi abilităţile în interiorul unei discipline în vederea interiorizării progresive de către elev a acestora. Construirea palierelor de competenţe se realizează pentru 3-5 obiective, astfel o competenţă articulată pe 15 obiective se realizează pe 3 sau 4 paliere. Fiecare palier presupune o serie de obiective, ordinea acestora fiind stabilită după trei principii: (idem, p.207)

1) *Obiectivele cele mai importante sunt abordate la începutul secvenţei, dacă e posibil.*
2) *Aceleaşi obiective importante sau dificile sunt reluate pe parcursul palierului.*
3) *Obiectivele nu se reiau imediat.*

Autorii menţionaţi exemplifică această sugestie pentru un palier de competenţe P1, pentru care avem obiectivele 1.1, 1.2, 1.3, ...2.1, ...3.4..4.2.

Obiectiv 1.1.	*Obiectiv 1.2.*	*Obiectiv 1.3.*	*Obiectiv 1.4.*
Obiectiv 2.1.		*Obiectiv 2.3.*	*Obiectiv 2.4.*
	Obiectiv 3.2.		*Obiectiv 3.4.*
Obiectiv 4.1.		*Obiectiv 4.3.*	*Obiectiv 4.4.*

Numărul lecţiei	*Obiectivul vizat*	*Obiectivul reluat*
Lecţia 1	*Obiectiv 1.1*	
Lecţia 2	*Obiectiv 1.3*	
Lecţia 3	*Obiectiv 1.2*	*Obiectiv 1.1*
Lecţia 4	*Obiectiv 2.1*	*Obiectiv 1.3*
Lecţia 5	*Palier P1*	*O 1.1, 1.2, 1.3 şi 2.1*
Lecţia X(ultima lecţie)	*Activitate de implementare a competenţei*	*Se reiau toate obiectivele*

Tabel 5: Exemplu de organizare a competenţelor pe paliere[2]

Observăm distribuirea obiectivelor pe lecţii şi reluarea celor dificile, la o lecţie distantă până la realizarea tuturor obiectivelor specifice palierului şi implementarea competenţei. Pentru a urmări mai uşor atingerea tuturor competenţelor vizate într-o carte educaţională, autorul îşi poate construi un tabel de specificaţii.

Un rol important îl are contextul în care este integrată o noţiune nouă, dar şi crearea situaţiilor-problemă pornind de la abilităţile şi cunoştinţele pe care copilul trebuie să le mobilizeze în rezolvarea acesteia sau a unor situaţii apropiate de cele reale, precum studii de caz, simulări etc.

Pentru ca învăţarea să fie eficientă, textele, aplicaţiile din cărţile educaţionale trebuie să invite cititorul la reflecţii asupra modalităţilor în care va proceda. Astfel, se vizează dezvoltarea metacogniţiei, a capacităţii de a învăţa să înveţi. Sub acest aspect, copilul trebuie orientat să aprecieze utilitatea cunoştinţelor şi abilităţilor învăţate.

În acest context, ghidurile pentru cadrele didactice trebuie să prezinte exemple de competenţe şi hărţi conceptuale corespunzătoare, dar şi strategii de predare-învăţare-evaluare din perspectivă interdisciplinară. Spre exemplu, culegerile de exerciţii din perspectivă interdisciplinară ar trebui să cuprindă aplicaţii ale abordării unei problematici din punctul de vedere al mai multor discipline, potrivit hărţii conceptuale. Având în vedere că aceste culegeri constituie un instrument de lucru al elevilor, limbajul, conţinutul itemilor trebuie adaptat nivelului de vârstă al acestora.

Structura softurilor educaţionale concepută din perspectivă interdisciplinară creează premise favorabile pentru formarea unei gândiri creative şi integratoare. Softurile pot conţine fişiere cu destinaţii adresate numai cadrelor didactice cu sugestii de abordare a temei respective sau numai copiilor/ elevilor cu informaţii şi aplicaţii prezentate în corespondenţă cu harta conceptuală care să vizeze dezvoltarea competenţelor vizate.

Autorul de carte educationala ar trebui să cunoască foarte bine conţinuturile programei pentru a reuşi să le coreleze. Însă pentru a realiza o carte educaţională integrată, nu sunt

[2] Adaptare după Fr. M. Gerard şi X. Roegiers (2003, p. 207)

necesare doar câteva activităţi integrate în structura acesteia, ci trebuie să se orienteze asupra întregii structuri şi abordări a acesteia.

Proiectarea conţinuturilor în manieră interdisciplinară prezintă o serie de avantaje:

- permite copilului/elevului să acumuleze informaţii despre obiecte, procese, fenomene şi să le aplice în diferite domenii;
- facilitează surprinderea de către copil a coerenţei în abordare, şi implicit înţelegerea cunoştinţelor prezentate;
- asigură formarea sistematică şi progresivă a unei culturi comunicative necesară copilului/elevului în învăţare, pentru interrelaţionarea cu semenii, pentru parcurgerea cu succes a treptelor următoare în învăţare, pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii;
- constituie o abordare economică din punct de vedere al raportului dintre cantitatea de cunoştinţe şi volumul de învăţare;
- clarifică mai bine o temă făcând apel la mai multe domenii sau discipline;
- creează ocazii de a corela limbajele domeniilor sau disciplinelor şcolare.

Cărţile educaţionale, constituie astfel instrumente de lucru cu rol formativ/informativ în cadrul demersurilor didactice cu caracter interdisciplinar.

BIBLIOGRAFIE:

Gerard, Fr.M., Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, evaluer, utiliser*.Bruxelles: Editions De Boeck Universite.

Richadeau, Fr. (1979). *Conception et production de manuels scolaires: Guide pour la conception, l' elaboration, la fabrication et l' evaluation des manuels scolaires*. Paris: UNESCO.

Roblyer, M., & Doering, A. H. (2012). *Instructional Software for 21st Century Teaching. Integrating Educational Technology into Teaching* (6th ed., pp. 74 – 109). Boston: Pearson

Seguin, R. (1989). *The Elaboration of school textbook. Metodological guide*. Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education Unesco.

tanciu, M. (1999). *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*. Iaşi: Editura Polirom.

UNESCO. *Reunion sur la methodologie de la reforme des programes scolaires*. Doc.ED. 76/Conf. 640/3.

THE IMAGE OF ROMANIAN SPORTS RESULTS AT NATIONAL AND INTERNATIONAL COMPETITION MIRRORED IN ROMANIAN PRESS BEFORE AND AFTER 1960

Steff Zakarias, Assistant, PhD Student, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş
Pia Simona Făgăraş, Assist, Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş

Abstract: This research proposes a review of the national media before and after the 1960, press which was mirrored image of Romanian sport, the results obtained in both nationally and internationally competitions. The analysis focuses on two periods: the media image of sport in the 50s and 60s, where it is revealed the Soviet model and subordination to the Soviet Union (USSR) is reflected in all the political concepts of the Communist Party and state leadership; and Romanian media image of sport in their 70s and 80s during the period of major peak performance, achievements Romanism defining national identity embodied both the Western countries and to other communist countries (and of course the USSR).
The sports results were analyzed in media propaganda and considered victories of communism. There are aspects that highlight the features of the totalitarian regimes by way of "managing" the sport dishonor it.

Keywords: image, sport, press, propaganda, communism.

Introducere

Imaginea sportului românesc era oglindită în presa de specialitate (şi nu numai) ca fiind un mijloc ideal de propaganda ideologică al societăţii din perioada respectivă. Astfel, lideri politici impuneau tuturor celor care lucrau în presă să reprezinte valorile sportului din ţară în termini glorioşi, valori care se puteau afirma şi evidenţia în plan intern şi international numai cu sprijinul şi îndrumarea necontenită a partidului şi al "conducătorilor săi iubiţi" (Gheorghe Gheorghiu Dej, Nicolae Ceauşescu). Paralel, în acestă propagandă comunistă prin intermediul presei se ajungea nemijlocit la populaţie, presa având rol manipulator, care influenţa voit modul de gândire şi percepţie a celor mai importante principii de viaţă ale populaţiei.

Imaginea sportului românesc în anii '50 - '60

Pentru atragerea unui număr cât mai mare de practicanţi ai sportului se apelează la multiple mijloace de propagandă şi agitaţie cum ar fi: radio, cinematograful, literatura, arta etc., accentul punându-se pe mijloacele care stimulează în primul rând analizatorul vizual. Odată cu înfiinţarea O.S.P. în septembrie 1944, sportul a cunoscut o dezvoltare cantitativă şi calitativă impresionantă. Progresul a fost înregistrat atât în ceea ce priveşte numărul de practicanţi, de specialişti sportivi şi în construcţia de baze sportive, cât şi la obţinerea de rezultate sportive de excepţie în competiţiile de mare anvergură.[1]
După cum a observat Howell, URSS ", a fost prima ţară mare din timpurile moderne care a realizat, semnificaţia politică a sportului" [2].

[1] Suciu A. - Mişcarea olimpică din România (1896-1964), Teza de doctorat, Oradea 2013
[2] Howell, R. (1975). The USSR: Sport and Politics Intertwined. Comparative Education, Vol. 11, No. 2, 137-145. from JSTOR database

În presa anilor '50-'60 este evidenţiat modelul sovietic, iar subordonarea faţă de Uniunea Sovietică (URSS) se reflecta în toate conceptele politice ale partidului comunist şi al conducerii ţării.

Presa de specialitate (Sportul Popular nr. 291 din octombrie ..) sublinia prietenia şi respectul între poporul român şi cel sovietic: „*Ieri lotul român a sărbătorit într-o adunare festivă cea de-a 39 – a aniversare a Marii revoluţii Socialiste din Octombrie. Cu prilejul sărbătoririi, sportivii noştrii i-au felicitat pe cei sovietici, urându-le mari succese în întrecerea care bate la uşă...”*.[3]

Alte exemple de loialitate şi ospitalitate faţă de organizatori, conducători, sportivi, antrenori, arbitri....

Declaraţia lui Boris Kosvinţev redactor al revistei”Atletism” din Moscova apărută în Sportul popular nr. 2889/20 sept 1956, subliniază legăturile de prietenie create între sportivii ţărilor participante la Campionatele Internaţionale de atletism din Republica Populară Română.

Declaraţia lui Maurice Vidal, directorul revistei „Miroir Sprint” Paris, „*Ţinînd seama de aceste lucruri, pentru că nu mai vreau să repet şi eu că organizarea a fost excepţională, că primirea noastră a fost fără reproş, etc., etc., iată pentru ce şi eu, ca şi toţi ceilalţi care am asistat la această minunată sărbătoare atletică, vom fi bucuroşi să fim din nou laolaltă la ediţia a X-a, ediţia jubiliară a campionatelor internaţionale ale Republicii Populare Romîne”* şi declaraţia lui Torsten Tegner, directorul ziarului Idrottshiadet din Stockholm, „ *publicul romînesc s-a dovedit un bun cunoscător al atletismului”* vin să întărească afirmaţiile de mai sus.

În acelaşi timp, în presa de pe plan local se afirmă eficacitatea activităţilor sportive şi competiţionale în atragerea maselor de membri U.C.F.S.în vederea practicării sportului. „ În raionul Tg. Mureş activitatea competiţională locală poate servi ca model”:

„Organizarea activităţilor sportive pe plan local, prin asigurarea unui calendar sportiv cît mai bogat şi cît mai variat, constituie una din principalele sarcini ale organelor şi organizaţiilor sportive de pe întreg cuprinsul ţării. În mod special, consiliile regionale, raionale şi orăşeneşti U.C.F.S. trebuie să se preocupe de îmbogăţirea formelor competiţionale locale, care bine organizate şi avînd asigurată continuitatea în desfăşurarea lor, pot deveni unul dintre cele mai eficace mijloace de atragere a maselor de membri ai U.C.F.S. în practicarea sportului.

Un exemplu demn de urmat în această privinţă îl constituie consiliul raional al U.C.F.S Tg. Mureş. În cadrul acestui raion se desfăşoară în prezent cu mult succes un campionat la mai multe discipline sportive: volei feminin şi masculin şi fotbal. La acest campionat iau parte 16 echipe săteşti, care se prezintă la startul tuturor întrecerilor (volei, atletism şi fotbal). ..... Popularizînd frumoasa activitate în domeniul dezvoltării activităţii competiţionale locale de pusă de consiliul raional U.C.F.S. Tg. Mureş, noi sperăm că şi alte consilii U.C.F.S., vor învăţa din această preţioasă experienţă şi vor asigura oamenilor muncii forme competiţionale cît mai bogate şi variate.” [4]

[3] „Melbourne” – prin telefon
[4] *ziarul Steaua Roşie din 12 decembrie 1956*

Fiecare victorie în competiţiile sportive atât pe plan naţional cât mai ales pe plan internaţional al sportivilor din blocul comunist era o înfrângere la adresa ţărilor capitaliste. Astfel, manipularea sportului în România comunistă (Republica Populară Romînă) de către partidul comunist a determinat multă minciună şi prefăcătorie: Toţi cei implicaţi în fenomen erau obligaţi să mintă despre modul de pregătire, recompense sau rezultate obţinute (reale), pentru a demonstra superioritatea faţă de regimul capitralist. Constantin Kriţescu, istoric român al sportului, afirma în a 1960, că sportul avea poptenţialul existent în a servi din din cerinţă ideologică al societăţii, fiind în special „periculos" în occident unde a fost subordonat intereselor capitaliste. În această perioadă, fenomenul sportiv în occident a devenit ţinta perfectă a puterii comuniste, atât din ţară cât şi în celelalte ţări est-europene şi mai ales al Uniunii Sovietice, care publicau articole, lucrări de specialitate sau reportaje cu caracter profund denigratorii la adresa capitalismului şi bineînţeles, al tuturor valorilor democratice existente la aceea vreme în Europa occidentală şi nu numai (SUA, Australia).

Acest tip de campanie în presă ilustra complesul de superioritate al ţărilor comuniste şi în special URSS, al cărui model era ţara noastră, o superioritate a sistemului socialist, care angrena sportivi, modele ale ţării, faţă de practicile sportive destructive din Occident, unde „exploatarea" şi „lăcomia omului" erau unii dintre termenii specifici de denigrare şi de îmbolnăvire a societăţii comuniste. Relevant în acest sens este articolul apărut în ziarul „Sportul Popular" din 21 iulie 1956, în care boxerul Opriş Ion la una dintre deplasările lotului naţional a rămas în străinătate, fiind aspru criticat de către conducere şi părinţi:

„O atitudine josnică: Înfierez cu toată tăria fapta mîrşavă a lui Ion Opriş. Cred că nu există sportiv care să nu nutrească astfel de sentimentefaţă de această josnică atitudine. Prin gestul său el s-a pus în afara vrednicului nostru popor, care construieşte cu elan socialismul. (Nicolae Maxim, câştigătorul competiţiei cicliste..)...Opriş a rămas printre străini. S-a pus în slujba lor. Sînt convins însă că într-o zi, dorul de ţară îi va măcina inima, îl va face să-şi dea seamacît e de nefericit printre străini. Noi condamnăm cu tărie gestul lui murdar. L-am exclus din rîndurile noastre. Ne e ruşine să-i mai auzim numele...."

„ ...În inima mea de părinte păstrez însă nădejdea că fiul meu îşi va da curînd seama de actul nebunesc pe care l-a făcut, de drumul josnic pe care a pornit, de groaznica mîhnire pe care ne-a pricinuit-o."

Numeroasele participări ale sportivilor români la competiţiile de mare anvergură (Jocuri Olimpice, Campionate Mondiale, Campionate Europene, Jocuri Mondiale Universitare), mai ales după a doua conflagraţie mondială, au constituit tot atâtea ocazii pentru regimul politic existent de a-şi face cunoscută ideologia. Toate aceste rezultate sportive au dus la un câştig substanţial de imagine pentru ţară, ceea ce va aduce importante transformări în organizarea şi desfăşurarea activităţii sportive ulterioare.

Imaginea sportului românesc după 1960

După 1960 un element de varietate este reprezentat de evoluţia raporturilor româno-sovietice, prin distanţarea moderată, dar sensibilă, a puterii de la Bucureşti de centrul moscovit.

Între anii 1965 – 1969, popularitatea de care se bucura Nicolae Ceauşescu se afla la cote înalte. El era văzut ca fiind un *erou patriot* atât în ţară cât şi pe plan extern.. Prin puterea

cuvântului, a discursului în care vorbea despre continua dezvoltare a ţării, dar şi prin represiune şi având ca suport Securitatea, liderul comunist a ştiut să se impună în faţa maselor printr-o politică abilă să manipuleze oamenii după propria dorinţă. Elogii precum „*fiu al poporului*" sau „*tribunul demnităţii*" erau folosite în vorbirea directă, iar conducătorul era „*garantul unităţii poporului român*". [5]

Implementarea sportului în toate structurile sociale i-au conferit un caracter de masă, care viza inclusiv segmentul militar, universitar şi medical, devenind un mijloc eficient de promovare a valorilor naţionale, dar şi o modalitate de propagandă a politicii statului.

Imaginea sportului românesc în anii '70 - '80

În anii '80 performanţele sportivilor erau dovada succesului socialismului românesc, o reflexive a propagandei comuniste prin intermediul presei, al televiziunii, radioului şi al mass-mediei.

Reflexia ambelor categorii din sport: sportul de masă şi sportul de performanţă era călăuzită de condiţiie optime asigurate de partidul comunist şi datorită grijei continue a conducătorului său „iubit" şi al altor lideri politici implicaţi în perioada respectivă. „Grija" continuă a preşedintelui Nicolae Ceauşescu în formarea „omului nou" al tinerei generaţii se reflectă în toate formele de manipulare, dar mai ales în presă respectiv mass-media.

Paralel cu imaginea sportului în ţară şi peste hotare, imagine care era conştientizată de partidul comunist şi liderii acestora la o formă de realizare socialistă nemaipomenită faţă de celelalte ţări comuniste şi înn principal faţă de .... şi Europa occidentală, Nicolae Ceauşescu sublinia beneficiile mişcării sportive naţionale în formarea noilor generaţii sănătoase, al „învigorării naţiunii"şi, implicit în formarea „omului nou", menit să muncească exemplar în scopul ridicării socialismului românesc pe cele mai înalte trepte „Grija penttru om, pentru sănătatea oamenilor, grija pentru vigoarea naţiunii"[6]

Subliniem cele afirmate anterior prin următăarele articole apărute în ziarul „Sportul" din perioada respectivă:

„ Principiile comuniste de muncă şi de viaţă – coordonate etice pentru tineretul nostru sportiv - ...Importantele documente de partid care au jalonat, în aceşti ultimi 15 ani, mersul mereu ascendent al activităţii de masă şi de performanţă degajă, unitar, ideea nobilă pe care mişcarea sportivă este chemată s-o slujească, în cadrul largii palete a factorilor educativi: formarea omului de tip nou al societăţii noastre socialiste, educarea lui în spiritul normelor eticii şi echităţii...Dînd o înaltă apreciere contribuţiei sportului la" dezvoltarea fizică armonioasă şi păstrarea sănătăţii poporului", tovarăşul Nicolae Ceauşescu a subliniat totodată importanţa acestei activităţi în educarea prin muncă şi pentru muncă a tinerei generaţii ..." [7].

„Mişcarea noastră sportivă să se transforme într-o puternică mişcare de masă care să cuprindă practic întregul tineret al patriei - ...în acest ultim deceniu şi jumătate, sportul de masă s-a înscris ferm pe coordonatele unei noi calităţi trasate de tovarăşul Nicolae

[5] Tudosoiu S.N. - Educaţia în sistemul comunist din România (anii 1965-1989), Teza de doctorat, Bucureşti 2010
[6] Scânteia, 24 iulie 1984, p.3
[7] Aurelian Brebeanu , ziarul Sportul nr. 9429, 21 martie 1980

Ceauşescu, care spunea în cuvîntul adresat sportivilor români, medaliaţi la Jocurile Olimpice de la Montreal: Mişcarea noastră sportivă să se transforme într-o puternică mişcare de masă care să cuprindă practic întregul tineret al patriei."[8]

Concluzii:

Sportul, activitatea care înnobilează fiinţa umană, elogiat încă din antichitatea greco-romană, a devenit în perioada comunistă o armă a propagandei: sigur, nu a dispărut ideea de performanţă şi competiţie, doar că sportul a fost aservit propagandei, ceea ce a dus la o foame de succese. Rezultatele în sport erau analizate în presa de propagandă, şi aici trebuie să recunoaştem că şi ziarul „Sportul" era ziar de propagandă, ca o dovadă a griji „faţă de om" din partea regimului.

Rezultatele în competiţiile internaţionale nu erau victorii sportive, ci victorii ale sistemului comunist. Sunt aspecte care pun în evidenţă trăsăturile regimurilor totalitar care prin modul de „administrare" a sportului îl dezonorau.

Sportul şi propaganda în sport au reflectat însăşi evoluţia publică a regimului comunist. De la discursul internaţionalist care punea şi evidenţa superioritatea sportului în URSS, după 1965 , odată cu venirea la putere a lui Nicolae Ceauşescu, are loc o „naţionalizare a sportului": „Spartachiada", competiţie a celor ce muncesc a fost înlocuită cu „Daciada" un fel de mică olimpiadă românească. Rezultatele, performanţele subliniau, potrivit presei comuniste, talentul, geniul unui popor milenar, condus de un om înţelept, un geniu, Nicolae Ceauşescu.

Referinţe:

Albulescu Ion- *Educaţia şi mass-media . Comunicare şi învăţare în societatea informaţională,* Editura Dacia, Cluj- Napoca, 2003;

Tudosoiu S.N. - *Educaţia în sistemul comunist din România (anii 1965-1989),* Teza de doctorat, Bucureşti 2010

Howell, R. (1975). The USSR: Sport and Politics Intertwined. Comparative Education, Vol. 11, No. 2, 137- 145. from JSTOR database.

Suciu A. - *Mişcarea olimpică din România (1896-1964)*, Teza de doctorat, Oradea 2013;

*** - Ziarul „Sportul Popular" din 21 iulie 1956

*** - Ziarul Steaua Roşie din 12 decembrie 1956

*** - Ziarul „Sportul" nr. 9427, 19 martie 1980

*** - Ziarul Sportul nr. 9429, 21 martie 1980

*** - Ziarul "Scânteia", 24 iulie 1984, p.3

[8] ziarul „Sportul" nr. 9427, 19 martie 1980

EVALUATION METHODS OF A DISTANCE LEARNING SYSTEM IN ENGINEERING EDUCATION

Zoltan German-Sallo, Assist. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş
Adrian Gligor, Assist. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş
Horaţiu-Ştefan Grif, Assist. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş

Abstract: This paper presents an educational network used for engineering education. The educational network is located in the Maghrebian countries (Morocco, Algeria, Tunisia) and is based on remote laboratories and on e-learning format courses. Development of this education system is the main objective of aproject carried out under European Commission funded Tempus framework, four European and three Maghrebian countries being involved. This paper presents the project and the proposed evaluation methods which can be applied on such kind of teaching units. The evaluation process has two main parts and it is done in two phases. This paper focuses on technical evaluation strategies.

Keywords: technical evaluation, distance learning, educational network, engineering education

Introduction

Today's engineers must deal with continual technological and organizational changes in the workplace, with the commercial realities of industrial practice in the modern world. Engineering programs are now required to demonstrate that their graduates are achieving a set of specified learning outcomes, and the means of demonstrating this is left to each university to decide and implement. There are also some requirements in each country for increased management education, design education and industry relevance of programs. Starting from these considerations, an international educational network which can assure access to high-performance measuring units, to real, but remote labs and to e-learning format teaching units, is very useful.

This paper presents an educational network dedicated for engineering education. This educational network based on remote laboratories and on e-learning format courses is located in the Maghrebian countries (Morocco, Algeria and Tunisia) and it is carried out within the framework of the European Tempus project called "eSience". In past few years, these countries showed a growing interest for engineering education, they made serious investments in every field of engineering, so the formation of specialists became an important task for them. As an example of this, Algeria adopted in 2004 the three cycle system educational model following the Bologna process, through this the Algerian higher education has made major changes related to the relationship with socio-economic environment. In these countries many measures have been taken to develop emerging technologies, resulting in a significant growth for the electric and electronics industry [4]. The development strategy of university education in the Maghrebian countries allows the creation of a new generation of well-prepared graduates able to adapt to a changing global context.

This project tries to offer a response to this challenge, through increasing the capacity to train students in institutions of higher education in these countries offering an innovative

pedagogical approach, integrating eLearning and remote laboratories. This project created a network of Maghrebian universities that allow through their skills to build, maintain and disseminate new training and provide efficient complements to existing training solutions [5].

To strengthen the training of engineers and technicians with innovative and accessible pedagogy, the governments of these countries made available to academic institutions, facilities for distance education. Morocco, Tunisia and Algeria are involved in this TEMPUS framework driven project, titled eScience, with the aim to create a network of remote labs whose goal is the sharing of high performance instrumentation and the development of e-learning format teaching units which will train a larger number of technicians and engineers.

This paper is organized as follows: in the next section it describes the eSIENCE project as a partnership with its specific objectives; afterwards it presents the proposed evaluation strategy, the first results and specific steps for further work

The eSIENCE project

The eSIENCE (rESeau maghrébIn de laboratoirEs à distaNCE) project is based on a consortium formed by four European and three Maghrebian countries [2]. Four European universities (Bordeaux, Villach, Thessaloniki and "Petru-Maior" University of Tirgu-Mures) joined their competences in order to create the educational network, along with the three or four partner from each of the Maghrebian countries (universities, companies). The 16 partners are presented in the table below:

Table 1. eSCIENCE partner institutions

Nr	Partner Institution	Country
1	University Bordeaux	France
2	Fachhochschule Kärnten	Austria
3	IAOE: International Association of Online	Austria
4	Engineering	Greece
5	University Thessaloniki	Roman
6	University Petru-Maior	ia
7	University HASSAN I Settat	Moroc
8	University HASSAN II Mohammedia –	co
9	Casablanca	Moroc
10	Bureau Maghreb de l'Agence Universitaire de la	co
11	Francophonie	Moroc
12	Cluster Electronique, Mécatronique et	co
13	Mécanique du Maroc	Moroc
14	InstitutSupérieurd'Electronique et de	co
15	Communication de Sfax	Tunisia
16	University Virtuelle de Tunis	Tunisia
	InstitutSupérieur des SystèmesIndustriels de	Tunisia
	Gabès	Tunisia
	Société de gestion de la technopôle de Sfax	Algeria
	University Mentouri Constantine	Algeria

	University de BordjBouArreridj, ALCOMSYS	Algeria

University of Bordeaux is the coordinator of this project, the specialists from Fachhochschule Kärnten and International Association of Online Engineering has the necessary experience to build and use remote labs based educational network. The pedagogical evaluation is carried out by Aristotle University of Thessaloniki and the technical evaluation is made by "Petru Maior" University of Tg Mures, Romania. The European institutes involved in this project have already experience in the field of engineering distance education; moreover earlier they worked together on such kind of projects. Also, important efforts are made to integrate these learning units into a learning management system (LMS) in order to be accepted by the Bologna educational system [1]. The geographical positioning of the partner countries is shown on figure 1.

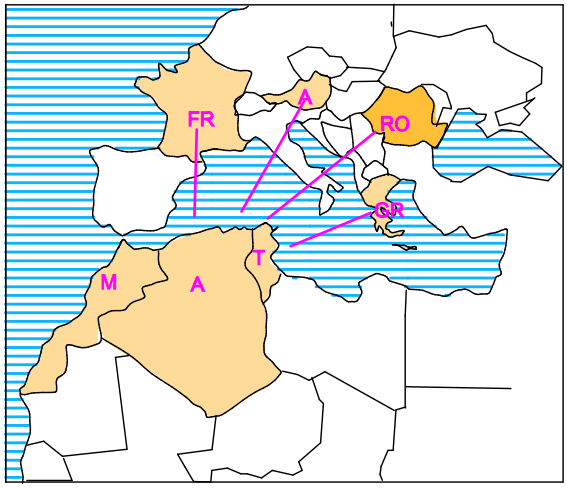


Figure 1. The geographical positioning of the partner countries

Evaluation

According to ISO/IEC 25010:2011 International Standard (System and Software Engineering-systems and Software Quality Requirements and Evaluation (SQuaRE)-System and Software Quality Models), the technical evaluation can be performed through measuring the functional suitability of remote labs [3]. This has three components, which are: functional completeness, functional correctness and functional appropriateness. These parameters can offer a global view about the technical state end function of remote labs. The proposed technical evaluation method tries to explain every one of these parameters and to express them by mathematical relationships in order to have a general purpose evaluating instrument for all remote labs.

According to SQuaRE, the functional suitability is defined as the degree to which a product or system provides functions that meet stated and implied needs when used under specified conditions. The functional suitability has three major parameters: the functional completeness, the functional correctness and the functional appropriateness.

All these can be expressed by multiple measured parameters, the proposed evaluation strategy uses the structure shown in Figure 2.

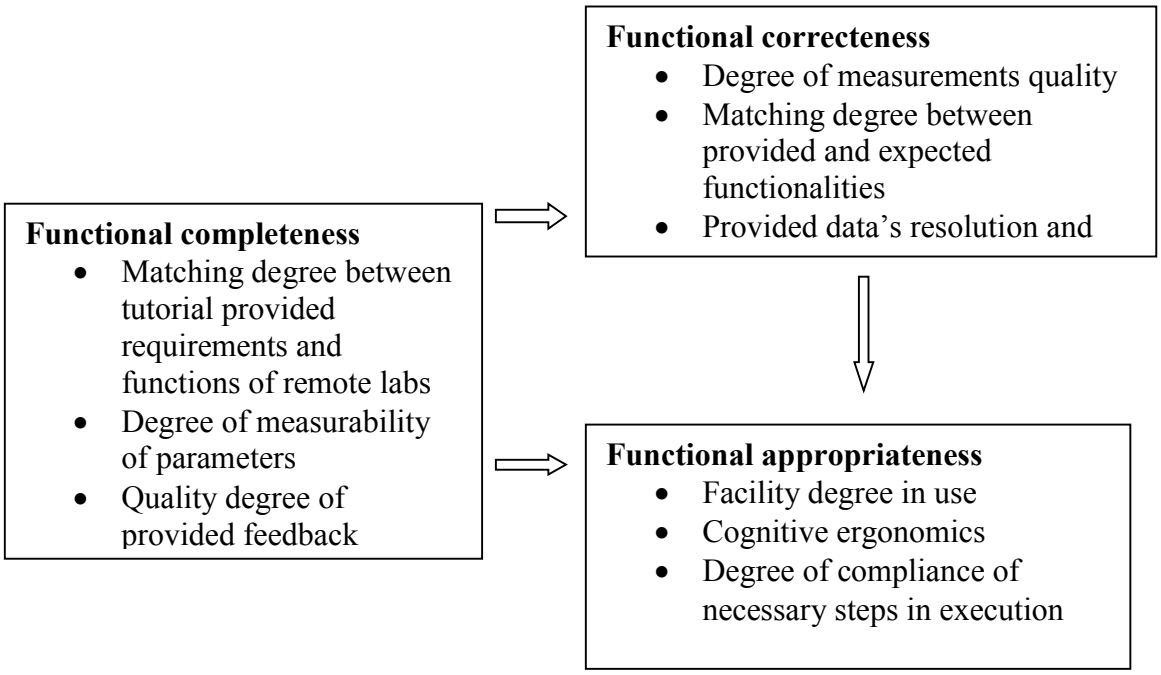

Functional correcteness
Degree of measurements quality
Matching degree between provided and expected functionalities
Provided data's resolution and
Functional completeness
Matching degree between tutorial provided requirements and functions of remote labs
Degree of measurability of parameters
Quality degree of provided feedback
Functional appropriateness
Facility degree in use
Cognitive ergonomics
Degree of compliance of necessary steps in execution

Figure 2. Evaluation strategy

The functional completeness is defined as the degree to which the set of functions covers all the specified tasks and user objectives and is expressed through three parameters. One of these is the matching degree between tutorial provided requirements/specifications and functions of remote lab, meaning how the remote labs satisfy the tutorial provided requirements, the second is the degree of measurability of parameters (tools and instruments), meaning how the parameters can be measured on user interface (UI) and compared with the digital instruments' values and the third is the quality degree of data visualization and audio and video feedback.

The functional correctness is defined as the degree to which a product or system provides the correct results with the needed degree of precision. To evaluate this three parameters are used, the degree of measurement accuracy, meaning the resolution of displayed (on UI) and measured (measuring instruments) values, graphics and other parameters, expressed in percentage as the difference between UI and measuring devices related to the resolution of measurements, the quality and resolution of graphics, the matching degree between provided and expected functionalities, and the provided data's resolution and format, expressed in percentage of provided data's resolution and format.

The functional appropriateness is the degree to which the functions facilitate the accomplishment of specified tasks and objectives and is carried through by facility degree in use, meaning usability, user-interaction, expressed by degree in percentage of message's clarity, of provided tutorials correspondence , by cognitive ergonomics (autonomy), meaning if the tutorial and user interface can cover the created topics, quantified in percentage of cognitive ergonomics and by degree of compliance of/with necessary steps in execution, meaning the pragmatism of execution (avoiding unnecessary steps).

Table 2. Evaluation parameters template

	Technical evaluation report (synthesis table)			[%]
	title			
functional completeness				
1	matching degree between tutorial provided requirements and functions of remote lab		***NPRS*100/NPF***	
2	degree of measurability of parameters		***DMP=mean(DMPUI, DMPDI)***	
3	quality degree of provided feedback		***QD (Quality Degree) = mean(QD_{AF}, QD_{VF}, mean(QD_{DVF_UI}, QD_{DVF_DI}))***	
		audio feedback		
		video feedback		
		data visualization feedbacks		
	Total functional completeness [%]			
functional correctness				
	degree of measurement accuracy		***percentage***	
	matching degree between provided and expected functionalities		***[(1-(nr of missfunctionalities/nr of total functionalities)]*100***	
	provided data's resolution and format		***percentage***	
	Total functional correctness [%]			
functional appropriateness				
	facility degree in use		***percentage***	
	cognitive ergonomics (autonomy)		***percentage***	
	degree of compliance of/with necessary steps in execution		***[(1-(nr of unnecessary steps/ total nr of steps)]*100 [%]***	
	Total functional appropriateness [%]			
	Functional suitability *[%]*			

After the technical evaluation which is a small scale supervising over functional suitability, a large scale pedagogical evaluation will be performed. This will focus on usability of remote labs; learners' attitude towards remote labs; evaluation of the e-learning content; and assessment learning outcome [2].

Conclusions

The implemented educational network can enrich the teaching and learning strategies or culture in engineering education programs and helps them to become more student-centred, encouraging individual work, offering solutions for both, problem-based and project-based learning. The presented evaluation methods can emphasize the most important tasks from technical and pedagogical point of view, offering a general but measurable view of the present situation. The project is still under development, other important results are expected to emerge until the end of projects period.

Acknowledgements

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

REFERENCES:

Thomas Zimmer, Didier Geoffroy, Andreas Pester, Ramona Oros, Thrasyvoulos Tsiatsos and Stella Douka. eSience: Setting up a network of remote labs in the Maghrebian countries. International Conference on Engineering Education and Research 2013 Marrakech, Morocco

Thrasyvoulos Tsiatsos, Stella Douka, Thomas Zimmer, Didier Geoffroy Evaluation plan of a network of remote labs in the Maghrebian countries. 11th International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation (REV), 2014 , pag 200 - 203

ISO/IEC25010:2011, Systems and software engineering□Systems and software Quality Requirements and Evaluation (SQuaRE)□System and software quality models.(2011).(p34). International Organization for Standardization.

E. Lindsay, D. Liu, S. Murray, D. Lowe. Remote laboratories in Engineering Education: Trends in Students' Perceptions. Proceedings of 18th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering Education, Melbourne, Australia, 2007

Lang, J.D., Cruise, S., McVey, F.D. & McMasters, J., Industry expectations of new engineers: A survey to assist curriculum designers. Journal of Engineering Education, 88, 1, 43-51, (1999).

Oros Ramona Georgiana, Andreas Pester, Olga Dziabenko -OLAREX: Initiating secondary schools teachers into online labs experience for teaching, will be presented at ECEL 2013, Sophia Antropolis, France 30 – 31 October 2013

B. Balakrishnan, P. C. Woods. "A comparative study on real lab and simulation lab in communication engineering from students' perspectives". European Journal of Engineering Education, Vol. 38, Iss. 2, 2013

Henshaw, R., Desirable attributes for professional engineers. In Agnew, J.B. & Creswell, C. (Eds.) Broadening Horizons of Engineering Education, 3rd Annual conference of Australasian Association for Engineering Education. 15-18 December, 1991. University of Adelaide. 199-204 (1991).

American Society of Engineering Education, The Green Report: Engineering education for a changing world. ASEE, Washington DC, (1994)

THE SPECIFIC OF EDUCATION IN CROSS-BORDER SCHOOLS

Adela Bradea, Assist. Prof., PhD, Karla Peter, Assist. Prof., PhD, University of Oradea

Abstract: The education in multiethnic schools must facilitate both the assimilation and cultivation of their own culture, and shaping the attitude of respect and appreciation toward others' culture. This study capitalizes a part of the results of the activities and research within the HURO/0801/124 project, Cooperation for gender equality in cross-border multiethnic education, financed under Hungary-Romania Border Cooperation Program, in ten locations with multiethnic population from Romania and Hungary. The study strategy used for the exploration was a complex one. It combined both quantitative research methods and qualitative ones: documents on educational policies, curricular documents, questionnaire survey and interviews. This approach demonstrates that the common problems in multiethnic communities in Romania and Hungary are the same: mutual ignorance of values and the lack of their implementation in the education from school. In every school there is applied a national curriculum, with very few options for implementing the values of each ethnicity from the school/community.

Keywords: multiethnic education, interculturality, cross-border communities, ethnic identity, linguistic identity.

Introducere

Această lucrare valorifică o parte dintre rezultatele activităţilor şi cercetărilor desfăşurate în cadrul proiectului HURO/0801/124, *Colaborare pentru egalitatea de şanse în educaţia multietnică transfrontalieră*, finanţat în cadrul Programului de Cooperare Transfrontalieră Ungaria-România, în zece localităţi din zona graniţei România şi Ungaria, unde trăiesc comunităţi multietnice.

Fenomenul diversităţii culturale, sociale, demografice etc. este o constantă a lumii de azi. Este imposibil să vorbim de o lume a omogenităţii, de spaţii culturale pure şi închise. Cu atât mai mult cu cât atenţia noastră se îndreaptă spre comunităţile multietnice de o parte şi de alta a frontierei româno-ungare. Pluralitatea culturală a celor două ţări a fost îmbogăţită creativ de contextele istorice pe care le-a acumulat, contexte bogate în contacte, interacţiuni şi împrumuturi culturale reciproce. În aceste cazuri, multiculturalismul s-a dezvoltat în diferitele momente ale istoriei fiecărei ţări, de cele mai multe ori printr-un context migraţional (determinat de contextul istoric sau social). Multitudinea etniilor într-un sat/ într-o comunitate, există de zeci şi sute de ani.

Dacă până acum, problema multiculturalităţii a fost privită şi abordată în plan diacronic, ca pârghie reglatoare sau catalizator al întâlnirii unor culturi ce aparţin unor perioade de timp diferite, azi e necesar să privim totul în plan sincronic, pentru o înţelegere adecvată a indivizilor ce aparţin unor culturi diferite şi care trăiesc în acelaşi prezent istoric (Cucoş, 2000).

Se ştie că „în orice societate umană, diversitatea lingvistică, culturală, etnică sau religioasă prezintă atât avantaje, cât şi inconveniente, constituind deopotrivă o sursă de îmbogăţire, cât şi una de tensiuni. O atitudine înţeleaptă constă în recunoaşterea complexităţii fenomenului, încercând maximizarea efectelor pozitive ale acestuia şi minimizarea celor negative" (*O provocare salutară. Despre modul în care multitudinea limbilor ar putea*

consolida Europa. Propuneri ale Grupului de intelectuali pentru dialogul intercultural, constituit la iniţiativa Comisiei Europene, Bruxelles, 2008)[1]. Diferenţa nu ar trebui să constituie o problemă, ci o bogăţie. Diversitatea culturală, indiferent de natura sa etnică, rasială sau religioasă, reprezintă pentru orice societate un câştig spiritual în condiţiile în care sunt descoperite şi transpuse în practică modalităţile optime de valorizare prin reciprocitate, sub semnul universalităţii, a acestei pluralităţi axiologice.

În contextul comunităţilor multietnice, poate cea mai importantă, şi în acelaşi timp cea mai delicată componentă a identităţii etnice o reprezintă identitatea lingvistică, pentru că „aceasta permite înscrierea actorului social în viaţa socială"(Maxim, A., 2008, p.140). La nivelul individului socializarea lingvistică este hotărâtoare în procesul complex de socializare, deoarece limba este un factor determinant pentru formarea personalităţii în general, a atitudinilor şi a convingerilor în mod special. La nivel comunitar, socializarea lingvistică este factor central pentru păstrarea limbii comunităţii – asimilarea unei comunităţi poate fi documentată prin procesele de pierdere a limbii, ceea ce atestă deficienţele la nivelul mecanismelor de socializare lingvistică (Radó, P., 1996 *apud* Erdei,I., 2008).

Studiul nostru nu şi-a propus să evidenţieze raportul dintre limba oficială (a statului) şi limba minorităţilor etnice, ci dacă limba minoritară este valorificată în context familial, social etc.,şi a modului în care se valorifică în şcoli cultura proprie fiecărei etnii.

Învăţarea/asimilarea unei limbi ţine atât de variabile individuale (motivaţiile, abilităţile lingvistice etc.), cât şi de contextele în care aceasta se produce. Vorbim, în acest caz, de contextul formal (şcoala), contextul nonformal (activităţi extraşcolare, sărbători, festivaluri etc.) şi informal (familie, grup de prieteni, canale mass-media etc.). Limba nu este doar un vehicul de comunicare, ci este şi o dimensiune a culturii investită cu semnificaţii simbolice profunde. Este simbol al identităţii individului, al identităţii naţionale, este simbol al continuităţii istorice, respectiv, limba este considerată a fi purtătoare şi depozit al unor valori culturale. Iar educaţia copiilor, indiferent de etnie, ar trebui să aibă în vedere acest aspect. Numai cunoscându-ţi propria identitate, valorificând-o în folosul tău, al comunităţii şi al celuilalt (de altă etnie) se poate ajunge la a vorbi, cu adevărat, de relaţii interculturale.

În societăţile multietnice, mai ales acolo unde copiii vorbesc două sau trei limbi se pune problema bilingvismului aditiv şi substractiv (Lambert, 1972). Vorbim de un *bilingvism aditiv* în situaţia în care diferitele limbi/etnii/religii ale mediilor eterogene sunt considerate egale, statutul lor fiind aproximativ egal (acest tip de bilingvism face posibilă o reală interculturalitate şi poate valorifica efectele pozitive ale bilingvismului asupra dezvoltării cognitive ale copiilor) şi vorbim de un *bilingvism substractiv* atunci când una dintre limbile/culturile/religiile e cotată ca fiind mai valoroasă. Din păcate, am întâlnit în cercetarea noastră în foarte puţine situaţii elemente de bilingvism aditiv (în localităţile Palota, Apateu – aspecte ce vor fi detaliate ulterior). Câmpul de socializare lingvistică în cele zece localităţi supuse studiului nostru variază de la eterogenitate, la omogenitate şi ţine de contextul etno-demografic. Instituţiile care îşi asumă, sau doar joacă un rol în transmiterea culturii etno-naţionale variază în funcţie de localităţile şi minorităţile naţionale în cauză. Şcoala, însă, în fiecare dintre ele, joacă rolul central.

[1] Raportul complet al Grupului de intelectuali pentru dialogul intercultural (Raportul Maalouf). http://europa.eu/languages/ro/document/106/6

Metode şi rezultate

Pornind de la aceste considerente teoretice, obiectivele cercetării au fost: investigarea atitudinilor grupurilor minoritare faţă de limbile vorbite sau predate, modul în care educaţia formală, nonformală şi informală favorizează însuşirea limbii materne, felul în care educaţia lingvistică şi interculturală este înţeleasă şi evaluată în aceste regiuni multilingve. Strategia de studiu a fost una complexă, aceasta combinând metode de cercetare cantitative şi calitative: documente cadru de politici educaţionale, documente curriculare, statistici demografice ale regiunilor şi ale populaţiei cercetate, chestionare, interviuri(sub forma cercetării narative).

Această cercetare empirică ne-a ajutat să avem o imagine realistă asupra problemelor cercetate: cine sunt elevii, unde/în ce mediu trăiesc, în ce fel de şcoli învaţă, cum este familia lor şi care este mediul lingvistic în care interacţionează de obicei, ce nevoi lingvistice au, care este rolul şcolii în acest proces de transmitere a moştenirii culturale.

Cercetarea a avut în vedere localităţi cu populaţie multietnică din România (RO) şi Ungaria (HU), din zona transfrontalieră: Palota, Berveni, Hirip, Cerveni, Foieni (RO), Apateu (Körösszegapáti), Körösszakál, Bojt şi Nagykereki (HU). Aceste localităţi se caracterizează prin elemente comune (în fiecare dintre ele există cel puţin trei etnii), dar şi prin elemente ce le diferenţiază (nivel economic, social, mediu lingvistic eterogen sau omogen, tipuri de relaţii diferite între etnii etc.).

Ponderea grupurilor etnice, în fiecare localitate din România şi din Ungaria o reprezentăm în graficele de mai jos:

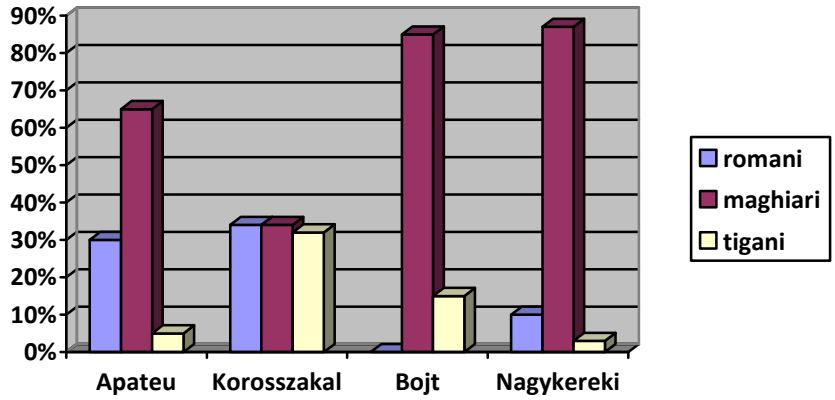


Fig. nr.1: Ponderea etniilor în şcolile multietnice din Ungaria

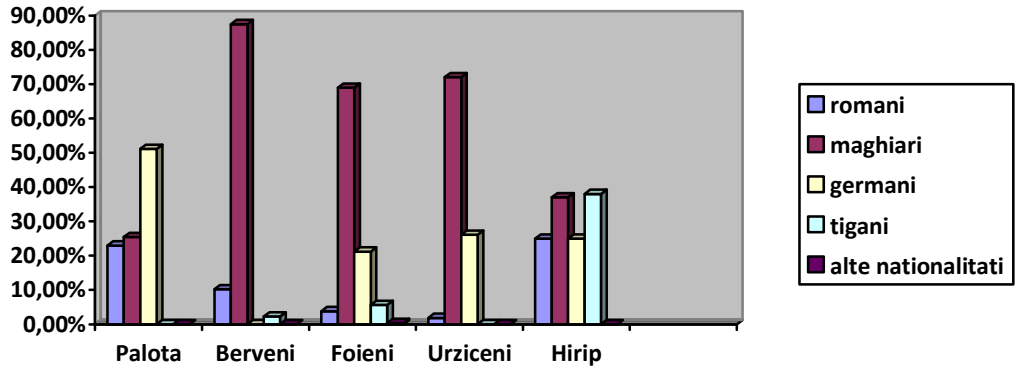


Fig. nr.2: Ponderea etniilor în şcolile multietnice din România

Datele valorifică statisticile oficiale existente în cadrul primăriilor şi în cadrul şcolilor, în funcţie de ultimul recensământ. Sunt situaţii, aproape în fiecare localitate, când apartenenţa etnică nu coincide cu cea lingvistică. Sau, când indivizi aparţinând unei etnii, se declară asemeni populaţiei majoritare din comună.

Astfel, în Palota, judeţul Bihor, populaţia majoritară din această localitate este de etnie germană-şvabă (51,13%), urmată de etnia maghiară (25,44%) şi cea română (22,96). În urmă cu mai bine de 60 de ani, populaţia Palotei era constituită numai din şvabi. Casele lăsate de către aceştia după migraţia în Germania au fost cumpărate de maghiari sau români, care s-au stabilit în timp în sat. Apropierea de graniţa maghiară, schimburile economice şi culturale au favorizat maghiarizarea. Astfel, chiar dacă originea lor e şvabă, azi ei se condiseră maghiari. Iar alţii, deşi se declară germani, vorbesc limba maghiară. Forumul Democrat German din localitate cuprinde doar 54 membri, şi fac eforturi pentru a păstra vie cultura şi tradiţia proprie. Cauza principală (pe lângă căsătoriile mixte) este lipsa şcolii din sat, care a funcţionat până în 2010 doar pentru ciclul primar (din cauza numărului redus de copii). Elevii sunt nevoiţi să meargă la şcoala din comună, Sântandrei, unde nu există decât secţia română. Ca în toate celelalte localităţi din România cuprinse în studiul nostru, nici într-o şcoală multietnică nu se studiază elemente de cultură şi civilizaţie a vreuneia dintre minorităţi. Limba germană se studiază doar ca limbă a doua, nematernă, câteva ore pe săptămână. Majoritatea locuitorilor din sat cunosc/înţeleg cele trei limbi (germana, maghiara şi româna). Limba germană se vorbeşte cu precădere în interiorul familiei (acolo unde cel puţin unul dintre părinţi e german), iar în spaţiul public este preferată maghiara. În grupurile multietnice, mai ales de tineri, unde sunt şi români, se vorbeşte limba română. *„Copiii au învăţat bine limba română. Învaţă la şcoală. Pe stradă, între ei, vorbesc numai în limba română”. „De ce sunt înscrişi la şcoala română? Pentru că aceasta este limba oficială, trăim în România”* au declarat unii părinţi din Palota.

Urziceni este o localitate aflată la graniţa judeţului Satu Mare cu Ungaria. Populaţia localităţii cuprinde trei etnii: maghiari, 72,04%, germani, 26,11%, iar români, 1,84%. În 1712, această localitate, aparţinând Ungariei, a fost colonizată cu populaţie şvabă catolică (populaţia din Urziceni este originară din Wurtenberg, Baden şi Bavaria- coloniști, ţărani şi meşteşugari veniţi până în anul 1726). Până în 1848 coloniştii şvabi au fost iobagi care plăteau tribut

stăpânului. După desfiinţarea iobăgiei, terenurile au fost răscumpărate, ţăranii prin munca lor transformând satele în localităţi înfloritoare. Cercetarea narativă ne-a dezvăluit adevăruri tulburătoare. O bătrână de peste 80 de ani, de origine şvabă, născută în Hirip, ne-a mărturisit evenimentele dramatice care au schimbat satul, şi implicit, structura etnică a localităţii: în perioada 1942-1945, după invadarea ţărilor est-europene de către Armata Roşie, etnia germană a fost învinuită de colaboraţionism cu ocupantul fascist. Astfel, a urmat deportarea şvabilor din localitate în Ucraina (la Donbas), pentru muncă, pe o perioadă de 3-5 ani -cei mai mulţi lucrând în cariera de piatră. Pentru a scăpa de repercusiuni, mulţi şi-au schimbat numele, maghiarizându-l. Mai mult, maghiarii au fost sponsorizaţi de guvernul maghiar (sub forma unor ajutoare la începutul anului şcolar), şi mulţi s-au declarat maghiari. Încet-încet a început procesul de maghiarizare, iar azi, populaţia majoritară se declară aparţinând etniei maghiare. Grădiniţa şi şcoala din sat este în limba maghiară. În 2010 s-au introdus manualele de limba şi literatura română pentru minorităţi. Nu sunt profesori care să predea limba germană în sat. La clasele primare germana este predată astăzi de o învăţătoare care a studiat în timpul Liceului Pedagogic limba germană („Predau copiilor doar cuvintele de bază în limba germană”- declara aceasta). Educatoarea din sat este de origine şvabă, dar nu ştie niciun cuvânt în limba germană. Consideră că limba ei maternă este maghiara.

O situaţie oarecum similară am întâlnit şi în Foieni, un sat înstărit, aflat la 6 km de Carei. 98% din locuitori sunt de origine germană, dar s-au declarat doar 41%. Procesul de maghiarizare a atins apogeul în timpul Imperiului Austro-Ungar, unde pentru o taxă de 5 ducaţi şi-au schimbat numele cu varianta maghiară. La fel ca şi şvabii din Urziceni, mulţi dintre ei au fost deportaţi în Rusia pentru muncă. Foieni are astăzi o populaţie de aproximativ 1900 de locuitori. Deşi, foarte mulţi dintre locuitori sunt de etnie rromă, doar 5,66 s-au declarat rromi, restul considerându-se maghiari. Şi asta pentru că, într-adevăr, ţiganii sunt relativ integraţi. Locuiesc în sat printre localnici (două străzi din centru sunt locuite aproape integral de ei, fără a se diferenţia în vreun fel de restul comunităţii). Copiii rromi frecventează grădiniţa şi şcoala din comună, cu predare în limba maghiară. Limba germană, la fel ca limba engleză se studiază cu statut de limbă străină. Toate cadrele didactice sunt calificate, şi în afara profesorului de limbă şi literatură română, toţi sunt din localitate.

Hirip, localitate care în în secolul al XVII-lea făcea parte din cetatea Satu Mare, astăzi, e un sat cu populaţie îmbătrânită. Etnia maghiară reprezintă 37%, iar cea română 25%. Apariţia etniei rrome la sfârşitul secolului 20 complică mult compoziţia etnică a localităţii (devenind majoritară -38%). Aceştia nu sunt asimilaţi, şi trăiesc în nordul satului, despărţiţi de râul Balkány. Se află în conflict cu maghiarii şi românii din sat în cea mai mare parte (vorbim şi de o segregare teritorială şi de una interacţională). Autorităţile satului (dar şi localnicii) sunt îngrijorate de perspectiva comunei, fiindcă vorbim de o comunitate rromă foarte tânără din punctul de vedere al vârstei, iar tendinţele demografice ale ţiganilor sunt în creştere (fiecare familie are cel puţin 5-6 copii). Din păcate, tinerii români şi maghiari părăsesc satul. În cadrul comunităţii multietnice a satului există o ruptură culturală care se datorează acestui conflict (românii şi maghiarii pe de o parte, iar ţiganii, de cealaltă). Motivul acestui fenomen s-a ivit în ultimul deceniu, când structura internă a populaţiei s-a deplasat în favoarea ţiganilor din localitate. Nici un membru al etniei rrome nu îşi cunoaşte propria limbă şi nu o vorbeşte. Toţi vorbesc limba maghiară. Pe acest fond al sărăciei profunde, al discriminării din partea

celorlalte etnii, organizarea slabă a comunităţii lor, autorităţile consideră că există o singură posibilitate: doar prin formare şi educaţie în instituţiile locale (grădiniţă, şcoală) există o şansă ca ţiganii tineri să se integreze socio-profesional, să convingă angajaţii să le acorde o şansă în acest sens. Grădiniţa din localitate cuprinde două grupe, una la secţia maghiară şi una la secţia română. În grupa maghiară merg şi copiii rromi, care, de multe ori, îi depăşesc numeric pe cei de etnie maghiară. Şcoala din comună are două clase la secţia maghiară, şi doar una (şi doar atunci când sunt copii), la secţia română. Acest fenomen se datorează faptului că, din cauza ţiganilor, maghiarii şi românii îşi înscriu copiii la şcolile din Satu Mare, şi nu la şcoala din comună. Copiii rromi sunt încurajaţi să vină la şcoală (ei sunt majoritari şi aici), însă încă e greu să beneficieze de o educaţie sistematizată. Foarte mulţi provin dintr-un mediu dezavantajat, şi e foarte greu să se obţină rezultate pe termen lung. Familiile rrome nu sprijină acest deziderat.

La fel este situaţia şi în Berveni, o localitate aflată la NV de Carei, pe graniţia cu Ungaria. E un sat cu populaţie în scădere (acum 50 de ani erau peste 2000 de locuitori, iar azi sunt aproximativ 1400). Etnia majoritară este cea maghiară (87,5%). E o comună cu religie reformată predominantă. Etnia română se întregeşte cu cea din satul Lucăceni (parte din comuna Berveni), unde sunt mai mulţi ortodocşi. Ţiganii (2,3 %) sunt vorbitori ai limbii maghiare. La fel ca în Hirip, nu sunt integraţi, aflându-se în dispute cu populaţia majoritară. Motivele: furt, lene, bătăi, gălăgie noaptea, lipsa ocupaţiilor etc.

În satele din Ungaria, problema e puţin diferită. Fiindcă, în perioada comunistă, dar şi înainte, s-a dus o politică susţinută de asimilare a minorităţilor. „În decursul unei foarte lungi perioade istorice din Ungaria, ce se întinde pe cel puţin o sută de ani, folosirea limbilor minorităţilor era limitată, în special, la domiciliul familial, şi în general, existenţa minorităţilor era puţin vizibilă: chestiunile oficiale trebuiau soluţionate în limba vorbită de majoritate; la locul de muncă limbile minorităţilor nu erau, practic, deloc folosite; în aşezările locuite de minorităţi nici măcar numele comunelor sau cel al diferitelor edificii publice, al întreprinderilor, al unităţilor comerciale nu erau afişate în limba maternă a minorităţilor. Prin urmare, e de la sine înţeles că toate fenomenele menţionate anterior favorizau consolidarea procesului de asimilare”(Bajomi, I, 2005, p.154). Şi astăzi, toţi membrii comunităţilor multietnice din Ungaria vorbesc în primul rând limba maghiară, acceptând limba oficială ca variantă necesară de comunicare.

O atenţie deosebită am acordat etniei rrome, etnie existentă în toate cele patru localităţi. Spre deosebire de alte minorităţi naţionale, rromii din Ungaria nu doresc să se separe de ceilalţi locuitori ai comunelor respective, ci vor să se integreze cât mai eficient. Mai mulţi factori, cum ar fi situaţia socială precară a majorităţii romilor, prejudecăţile rasiste şi actele discriminatorii ale căror victime sunt membrii acestei minorităţi, aspiraţiile de mobilitate socială foarte accentuate la numeroşi rromi, precum şi numărul scăzut al persoanelor şcolarizate din sânul acestui grup, slabul prestigiu de care se bucură cultura ţiganilor şi, în general, etnia rromă, îi determină pe mulţi să refuze să se definească drept rromi sau ţigani în cazul recensămintelor sau al anchetelor sociologice. La acest aspect se adaugă şi faptul că în perioada comunistă autorităţile au împiedicat în mod deliberat dezvoltarea unei conştiinţe rrome sau ţigăneşti. Situaţia a fost alta odată cu schimbarea regimului. Rrromii dispun de mai multe posibilităţi de creare a propriilor instituţii: au dreptul

de a forma asociaţii, pot fonda organe de presă, case de cultură etc. „În virtutea legii din 1993 cu privire la minorităţile naţionale şi etnice, rromii au dreptul de a forma colectivităţi minoritare autonome locale, care sunt considerate a fi asociate factorilor de decizie municipali. Rezultatele aferente funcţionării unor astfel de colectivităţi nu se ridică întotdeauna la nivelul aşteptărilor celor care au preconizat înfiinţarea acestora. Aceasta se datorează, printre altele, faptului că în multe dintre cazuri, responsabilii municipali nu acordă decât o slabă importanţă acestor organe, care, în general, duc lipsă de sedii corespunzătoare şi de resurse materiale" (Kállai, 2003, *apud* Bajomi, I.,2005, p.157). Fără îndoială majoritatea ţiganilor din Ungaria (conform anumitor date 71% dintre aceştia) au fost asimilaţi din punct de vedere lingvistic. Dat fiind că este vorba despre persoane care vorbesc o singură limbă, maghiara, aceştia nu au probleme de educaţie legate de faptul că sunt bilingvi (Szalai, 1999, p.277).

Etnia română este prezentă în satele din imediata apropiere a graniţei (Nagykereki, Apateu şi Körösszakál). Istoria fiecărei localităţi se împleteşte, din cele mai vechi timpuri (secolul al XIII-lea), cu cea Oradei sau a altor sate aflate acum de partea română a graniţei. Populaţia română a crescut simţitor în aceste sate după 1995, când mulţi români şi-au cumpărat case acolo, păstrându-şi locul de muncă în România (cu precădere Oradea). Cei mai mulţi, făcând naveta, îşi aduc copiii la şcolile din România.

Localitatea Apateu(Ungaria), se află în SE judeţului Hajdu-Bihar, în apropierea graniţei cu România. Are 1050 de locuitori, dintre care 40% sunt de origine română. Prima atestare documentară datează din 1200., Din sec.XV, atacurile turcilor şi ale tătarilor şi epidemiile de ciumă au dus la împuţinarea populaţiei din zonă, deci şi a forţei de muncă. Pentru lucrul pământurilor rămase în paragină, după 1600 au fost colonizaţi în regiune români ortodocşi din zona Beiuşului.

În şcoala din Apateu, în anul 1950 toate disciplinele se predau în limba română în afară de limba maghiară, care era studiată începând doar din clasa a treia a învăţământului primar. Din 1968 elevii de la secţia română studiau toate obiectele de studiu în limba maghiară (în afara de limba şi literatura română) împreună cu toţi elevii de la secţia maghiară. Acest fapt constituie o dovadă a asimilării accentuate a românilor din Apateu. În 1975 secţia română a şcolii este desfiinţată. Azi, limba română este studiată de toţi elevii în regim de limbă străină. Se predă însă, şi disciplina cultură şi civilizaţie română, sub denumirea „Cunoştinţe despre poporul român".

În Körösszakál există trei ore de Limba şi literatura română plus o oră de cultură şi civilizaţie română, ore la care participă toţi copiii din clasă (maghiari, români, ţigani). Din păcate, elevii rromi nu beneficiază de oră de cultură şi civilizaţie rromă.

În Nagykereki nu există ore de cultură şi civilizaţie a vreunei minorităţi, ca disciplină stătătoare, ci doar studiul integrat în materii corespunzătoare (literatură, istorie, muzică etc.).

În Bojt, conform Programului Educaţional Judeţean al Ţiganilor din Hajdu-Bihar, copiii, începând cu grădiniţa, au 6 ore pe săptămână disciplina limbă şi cultură ţigănească. Un rol deosebit l-a avut doamna directoare, care s-a apropiat mult de cultura rromilor, a învăţat limba acestei etnii şi a întocmit un manual-suport (pe lângă cele existente) în care a adunat fragmente reprezentative pentru cultura rromă, valorificate apoi de către toţi elevii din şcoala de acolo.

Dacă elevii nu se pot întâlni şi interacţiona în şcoală, atunci nu o vor face nici în afara şcolii; de multe ori (e cazul localităţii Körösszakál), copiii valorifică limba propriei minorităţi doar la şcoală - în ore, dar şi în pauze, - iar acasă şi în spaţiul public vorbesc doar maghiara.

Toate studiile antropologice şi sociologice susţin că familia deţine rolul central în transmiterea valorilor culturale, şi implicit a celor lingvistice în comunităţile minoritare. Din păcate, acest aspect a fost infirmat de rezultatele cercetărilor noastre. Rromii sunt dispuşi să-şi sacrifice limba maternă şi cultura, restrângând aria de manifestare a acestora la mediul familial, şi în multe cazuri (din ce în ce mai multe!) nici măcar acolo.

Rolul semnificativ al familiei în promovare propriei culturi se dovedeşte a fi din ce în ce mai mult o excepţie în satele supuse cercetării. Din păcate, familia, indiferent de etnie, nu valorifică, atât cât ar trebui tradiţiile autentice, folclorul muzical şi literar, poveştile specifice fiecărei culturi.

În urma chestionarului aplicat, indiferent că era familie de majoritari, de minoritari sau familii mixte răspunsul la întrebarea *„Le spuneţi poveşti copiilor dumneavoastră? Despre ce?”* a fost în proporţie de 87 % negativ. Iar la întrebarea *„Valorificaţi folclorul propriu? Dacă da, în ce fel?”* răspunsurile date vizau aproape exclusiv dansul, şi într-o proporţie foarte redusă, cântecul.

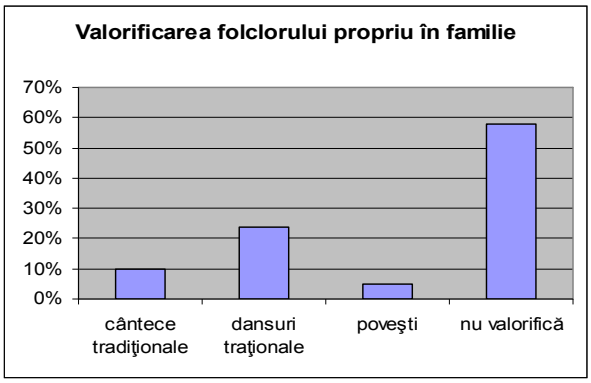


Fig.nr.3: Valorificarea folclorului propriu în familie

În ambele ţări, rolul bisericii în transmiterea moştenirii culturale este redus. Acest fapt se explică, pe de o parte, prin forţa proceselor de secularizare, prin efectivele reduse ale minorităţilor naţionale, prin numărul mic de preoţi care vorbesc una dintre limbile minoritare, prin lipsa unei biserici aparţinând minorităţii, dar mai ales prin interesul limitat faţă de religie mai ales în rândul tinerilor.

O situaţie aparte este cea din Apateu (Ungaria), unde preotul ortodox de acolo se implică mult în promovarea culturii şi limbii minorităţii române, atât prin biserică, cât şi la nivelul presei locale şi a activităţilor culturale organizate la nivelul comunei.

Revigorarea culturală proprie unei minorităţi, precum şi persistenţa culturii vehiculate de limba maternă minoritară presupun nu numai asigurarea condiţiilor şi a mijloacelor material - financiare, ci şi existenţa unor persoane devotate, dispuse să îşi dedice energia, timpul, preocupările pentru păstrarea şi sprijinirea acestei culturi, pentru fortificarea şi promovarea acestor comunităţi. Pentru că, aşa cum am mai arătat, limba nu înseamnă numai

achiziţia unui limbaj, ci şi dezvoltarea unor atitudini, a încrederii în sine, dezvoltarea unei imagini de sine pozitive, dezvoltarea sentimentului de apartenenţă la un grup, cunoaşterea celuilalt, dar mai ales intercunoaştere. E esenţial a-i învăţa pe copiii de etnii diferite să trăiască nu numai *alături de* ci şi *împreună cu* ceilalţi. În acest sens, rolul activităţilor extracurriculare este de netăgăduit. În astfel de contexte nonformale, participând la activităţi comune, copiii pot interacţiona, se pot mobiliza pentru a atinge scopuri comune, pentru reuşita propriei etnii, dar şi pentru întreaga comunitate din care fac parte.

Forumul Democrat German din Palota (România) încearcă suplinirea învăţământului în limba germană prin organizarea unor activităţi extracurriculare, ce vizează, cu precădere, tradiţiile şi obiceiurile proprii acestei etnii. Astfel, încă mai există o formaţie de dansuri germane (cea mai cunoscută din Bihor), dar, care, treptat, nu prea mai găseşte adepţi. Aşa cum ne-a relatat preşedinta forumului, tinerii nu mai sunt interesaţi şi preocupaţi de păstrarea, valorificarea şi transmiterea propriei culturi. Cu toate acestea, în luna august, se organizează tradiţionalul festival Kirchweih. „*Kirchweih este hramul Bisericii Sfântului Anton din localitate, pe care îl ţinem în fiecare an, în duminica cea mai aproape de 13 iunie (ziua Sfântului Anton de Padova). Totodată este sărbătoarea şvabilor din sat, care se ţine în fiecare an*", a explicat Angela Tencuţ, organizatorul evenimentului, din partea Forumului Democrat German. Îmbrăcaţi în portul tradiţional german, şvabii, participă la slujba religioasă, depun apoi coroane la monumentul ridicat în memoria contelui Johann Maria Frimont (cel care a întemeiat satul Palota şi a ridicat biserica din sat), apoi, acompaniaţi de fanfară, petrec în ritm de dans tradiţional, împreună cu celelalte etnii din localitate.

Cunoscută este şi sărbătoarea Schwabentreffen, organizată tot în luna august, în Urziceni. E un eveniment care îşi propune reîntâlnirea şvabilor din Satu Mare şi cei deportaţi sau emigraţi în Germania.

În Ungaria, activităţile comunitare extraşcolare sunt, parcă, mai numeroase şi mai bine organizate. Şcoala din Bojt, din 1996, în urma consultării părerilor minorităţii rrome, s-a afiliat Programului Educaţional Judeţean al ţiganilor din Hajdu-Bihar. Astfel, s-au ţinut conferinţe prin care au fost aduse la cunoştinţa părinţilor şi a cadrelor didactice metodele, materialele didactice şi culturale folosite în educaţia interculturală. Membrii corpului profesoral au avut îndatorirea de a cunoaşte particularităţile culturale şi socio-etnice ale ţiganilor şi de a se perfecţiona continuu. Dar şcoala nu putea realiza în totalitate aceste deziderate, fiindcă lipseau profesorii care să predea în limba rromani, aşa că a fost nevoie de extinderea preocupărilor în context extraşcolar. Activităţile s-au organizat atât la nivelul comunei, al comunităţii locale, cât şi la nivel regional şi naţional. Amintim doar câteva dintre aceste iniţiative: Ziua comunităţii Rrome (organizată de şcoală şi autonomia minorităţilor); Înfiinţarea grupului de păstrare a tradiţiei *Uzho Jilo*/ *Inimă Curată*, format din 4 tineri ţigani; concurs teritorial de muzică populară "Furta"; Concurs judeţean de poezie şi proză ţigănească la Debrecen; Concurs de căutare de tinere talente rrome, „Tu eşti important pentru mine, eu sunt pentru tine" – Cerc Popular Rrom, Clubul părinţilor, Organizarea festivalului teritorial de cultură Rromă, cursul de dans popular, Concurs Judeţean al Rromilor – "Cine ce ştie?" la Hajduhadhaz; Vizita Culturală a ţiganilor din Bihor la Berettyoujfalu etc.; Din 2009 în Bojt se organizează un festival interetnic la care participă persoane de diferite etnii (bulgari, ţigani, români, maghiari). Scopul este ca fiecare etnie să-şi prezinte dansuri, cântece, mâncăruri

tradiţionale specifice. La sfârşitul Festivalului are loc o petrecere – pretext pentru ca participanţii să-şi însuşească paşii dansurilor populare prezentate (ale propriei etnii sau ale altora) (Bradea, A., 2010).

Ceea ce este important e că activităţile care promovează cultura fiecărei etnii se îmbină, într-un mod fericit cu acţiuni comune la nivelul localităţii, unde indiferent de etnie, toată lumea (părinţi, copii) participă în inters comun: activităţi de ocrotire a mediului, a naturii, activităţi de educaţie pentru sănătate, acordarea de ajutor pentru asigurarea de sanse egale grupurilor cu situaţii dezavantajoase, apărarea copiilor si a tinerilor. În plus, cu o funcţionare regulată o dată pe săptămână, Clubul părinţilor organizează activităţi împreună cu propriii copii (prăjesc slănină, gătesc în Clubul de toamnă, organizează excursii familiale la Szarvas, Concurs de circulaţie cu poliţişti, activităţi de croitorie, după-mese de joc, ziua sportului etc.). Cu toate acestea, iniţiativa aparţine autorităţilor statului şi celor locale şi mai puţin membrilor comunităţii minoritare.

În Apateu, în fiecare an, are loc sărbatorirea poetului naţional român, Eminescu. Initiativa a avut-o preotul ortodox din localitate, protopopul de Debrecen, în anul 2000, an în care bustul poetului, donat de Universitatea din Oradea a fost aşezat în faţa parohiei ortodoxe. Festivalul Eminescu include şi un concurs de recitare de poezie eminesciană la care participă elevi din toate şcolile din Ungaria unde se studiază în limba română sau unde această limbă este studiată ca materie de cultură şi civilizaţie. În fiecare an la acest eveniment sunt invitate ansambluri folclorice sau cultural-artistice din Romania şi din Ungaria.

Concluzii şi recomandări

Educaţia în comunităţile multietnice trebuie să faciliteze atât asimilarea şi cultivarea propriei culturi, formarea sentimentului de mândrie cu privire la acastă cultură, cât şi formarea atitudinii de respect şi preţuire faţă de cultura altora. Pe baza asimilării limbii materne şi a culturii naţionale, ca şi prin dezvoltarea identităţii şi a sentimentului de apartenenţă la un grup cultural, educaţia în comunităţile multietnice trebuie să implementeze ideea diversităţii formelor şi modelelor culturale, dar totodată să sublinieze elementul universal al culturii. Dar, înainte de toate, trebuie să trezească sentimentul de apartenenţă şi preţuire a propriei culturi. Numai cunoscându-ţi propria cultură şi trăind sentimentul mândriei apartenenţei la un grup etnic poţi să îl înţelegi pe cel de lângă tine. Elevii trebuie să înţeleagă că indiferent de etnie, religie, limbă etc. toţi oamenii sunt la fel, egali în drepturi, au aceeaşi valoare, ca atare cultura fiecăruia trebuie preţuită şi respectată.

La nivel pedagogic acest deziderat presupune planuri, proiecte şi programe şcolare specifice unei educaţii interculturale, care să pună accentul pe diversitate, pluralism, pe alternative şi varietate, dar şi pe cunoaşterea culturii proprii.

Problemele din şcolile multietnice, şi din România şi din Ungaria, sunt, cu precădere, aceleaşi: necunoaşterea reciprocă a valorilor şi lipsa implementării acestora în educaţia şcolară. În fiecare şcoală se aplică un curriculum naţional, cu foarte puţine opţiuni pentru implementarea valorilor fiecărei etnii din şcoală/comunitate. Deşi există în cele două ţări un cadru legislativ necesar funcţionării instituţiilor şcolare pentru minorităţi, deşi există programe şcolare de limba şi literatura maternă, dar şi de cultură şi civilizaţie proprie etniei

minoritare, educaţia interculturală e încă greu de realizat. Cauzele sunt diferite şi depind de la caz la caz: lipsa cadrelor didactice calificate în zonele defavorizate, cu populaţie şcolară redusă; lipsa cadrelor didactice care pot practica o educaţie interculturală, devenind adevăraţi mediatori culturali şi agenţi ai schimbării; resurse materiale şi financiare limitate pentru reabilitarea infrastructurii unei instituţii de învăţământ şi pentru baza materială; absenteismul şcolar şi chiar abandonul şcolar, mai ales la populaţia de etnie rromă, atât în Ungaria, cât şi în România; lipsa profesorilor care să cunoască limba rromani pentru a face faţă solicitărilor „impuse" de manualele de limbă rromani.

Trebuie precizat că manualele tipărite pentru etnia rromă sunt bilingve, în limba română/sau maghiară şi în limba rromani. Nici în Ungaria, nici în România nu am întâlnit profesori care să aibă această specializare sau să aibă competenţe specifice pentru predarea limbii rromani. Aceste manuale au un rol extraordinar în cunoaşterea valorilor etniei rrome atât de către copiii aceleiaşi etnii, cât şi de către cei români/maghiari. La fel de adevărat este că, indiferent dacă sunt sau nu asimilaţi lingvistic, condiţiile precare de viaţă, situaţiile financiare instabile, lipsa unor slujbe permanente, însoţite de nenumărate prejudecăţi, stereotipuri negative sau atitudini discriminatorii din partea celorlalţi au favorizat în rândul populaţiei rrome o slabă participare şcolară şi o creştere masivă a numărului de persoane analfabete. Au ajuns să fie mult mai preocupaţi de soarta zilei de mâine, decât de traseul educaţional al copiilor lor. În România, nici măcar puţinele restructurări care au avut loc, la nivel educaţional, pentru păstrarea identităţii etnice şi lingvistice nu au reuşit să îi determine pe părinţii rromi să-şi şcolarizeze copiii (introducerea unor discipline de studiu ca limba rromani, istoria şi tradiţiile minorităţii rrome, sau elaborarea manualelor de limba rromani, a dicţionarului român-rromani, pregătirea învăţătorilor pentru predarea în clasele minorităţii rrome etc.).

Pe de altă parte, studiile de psihosociologie atrag tot mai mult atenţia asupra necesităţii adaptării metodelor de predare-învăţare-evaluare la specificul cultural al elevilor. R.G.Tharp (*apud* Norel, M., 2008) evidenţiază faptul că într-o clasă multiculturală este necesară o organizare specifică, ţinându-se seama de patru factori fundamentali ai învăţării, cognitivi şi metacognitivi, pentru că numai astfel se ajunge la compatibilizări ridicate a experienţelor de învăţare diferite la clasă: organizarea socială a clasei, conformă cu organizarea în care este obişnuit elevul în cultura sa; organizarea experienţelor de învăţare în funcţie de specificul cunoaşterii în cultura respectivă; motivaţia; capacitatea de a opera cu limba oficială – acceptarea limbii oficiale ca variantă necesară de comunicare.

Organizarea socială a clasei presupune cunoaşterea unor aspecte de psihologie socială a culturii din care provine elevul, backgroundul cultural al fiecăruia. Amintim în acest sens cercetările Ameliei Gorcea (2007)[2] care a studiat percepţiile românilor despre rromi, maghiari, saşi, şi reciproc, dar şi aspecte ale culturii fiecăruia. Se recomandă cadrelor didactice „care lucrează cu astfel de elevi să ţină seama de caracteristicile culturale ale fiecărei etnii, adaptându-şi demersul didactic la specificul cultural al elevilor cu care lucrează. Potrivit acestor cercetări, - fiindcă rromilor le-au fost specifice obiceiurile nomade şi semi-nomade, - s-ar putea ca ei să dea randament şi rezultate mult mai bune dacă se valorifică activităţi pe grupe, bazate pe munca prin cooperare. Astfel, într-o clasă multietnică în care

[2] http://www.edrc.ro/docs/docs/Raport%20CRDE_2005.doc; http://www.edrc.ro/projects.jsp?project_id=43

există elevi maghiari, saşi şi rromi, ar fi indicat ca metodele didactice să fie alternate, oferindu-le posibilitatea tuturor de a se regăsi într-un tip de activitate sau altul; e bine a se combina activitatea independentă cu cea pe grupe, fie omogene, fie eterogene, exerciţiile creative cu testele standardizate" (Norel, M., 2008, p.67).

Un alt aspect de care ar trebui să ţinem seama în activităţile din clasele multietnice este motivaţia, influenţată, la rândul ei de diferenţele interculturale. „Progresele înregistrate de către elevii minoritari trebuie să fie permanent evidenţiate, încurajate şi valorificate la cote maxime. Se recomandă, mai ales la clasele mici, învăţarea cântecelor, poeziilor, jocurilor, prin care elevii îşi însuşesc noţiuni pe care, apoi, le vor putea utiliza în procesul de comunicare. Crearea unei atmosfere destinse, calme, de bună înţelegere şi colaborare duce la dezvoltarea atenţiei, la creşterea interesului faţă de activitatea desfăşurată şi, implicit, la progrese în învăţare" (Norel, M., 2008, p.69).

Pornind de la cele prezentate până acum considerăm că este absolut necesară dezvoltarea curriculară în formarea iniţială şi continuă a personalului didactic, în vederea pregătirii unor adevăraţi formatori în educaţia interculturală. Aceasta presupune cunoştinţe, abilităţi, competenţe pentru exprimarea valorilor culturale ale etniilor respective, pentru explicarea necesităţii de a trăi împreună şi în toleranţă, pentru sprijinirea participării copiilor din comunitate la educaţia obligatorie, pentru facilitarea bunei înţelegeri dintre familii, comunitatea locală şi şcoală etc.

BIBLIOGRAFIE:

Bajomi, Ivan (2005), *Sistemul de învăţământ destinat minorităţilor din Ungaria. Starea de fapt,* în Bârlogeanu, L.(coord.) „Identitate şi globalizare", Bucureşti, Editura Humanitas Educaţional, pp.153-165.

Bradea, A. (2010), *Identitatea lingvistică şi educaţia interculturală în comunităţile multietnice. Studiu de caz*, în volumul „Abordarea interculturalităţii în educaţia multietnică", Marcu,V., Bradea,A., (coord.), Oradea, Editura Universităţii din Oradea, 2010, pag. 25-35.

Kallai, E.(2003), „*Cigány kisebbségi önkormányzatok Magyarországon*" p.27-91, în Kallai, E. (editor), A Magyarországi cigány népesség helyzete a 21. század elején, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapesta.

Marcu,V., Bradea,A. (coord.), (2010), *Abordarea interculturalităţii în educaţia multietnică,* Oradea, Editura Universităţii din Oradea.

Maxim, A.N. (2008), *Identitate etnică, identitate lexicală*, în în Horváth, I., Todor, E. (ed.), „O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului", Cluj-Napoca, Editura Limes, pp.138-146.

Norel, M. (2008), *Studiul limbii române ca limbă nematernă. Implicaţii asupra politicilor educaţionale şi a dialogului multicultural*, în Horváth, I., Todor, E. (ed.), „O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului", Cluj-Napoca, Editura Limes, pp.60-72.

Erdei, I.(2008), *Socializarea lingvistică a copiilor care trăiesc în grupuri etnice eterogene*, în Bârlogeanu, L.(coord.) „Identitate şi globalizare", Bucureşti, Editura Humanitas Educaţional.

Szalai, Andrea (1999), *Szociolingvisztikai szempontok a magyarországi cigánykutatásban,* în „Educatio", nr.2, pp.268-285. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=28
Tharp, R.G., *Psychocultural variables and constants: Effects on teaching and learning in schools*, American Psychologist, Vol 44(2), Feb 1989, 349-359.
Raportul complet al Grupului de intelectuali pentru dialogul intercultural (Raportul Maalouf). http://europa.eu/languages/ro/document/106/6

Surse online:

http://www.edrc.ro/docs/docs/Raport%20CRDE_2005.doc;
http://www.edrc.ro/projects.jsp?project_id=43
http://www.enotes.com/bilingual-education-article/
http://www.education.com/reference/article/attacks-bilingual-education/
http://en.wikipedia.org/wiki/Bilingual_education

TECHNOLOGY ENHANCED LEARNING. TEACHING AND LEARNING IN THE DIGITAL AGE

Adriana Dana Listes Pop, PhD Student, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: This paper is about the challenges that technology, new media and the Internet have made on education forcing it to become more flexible. ICT development has offered the possibility to embed technology in the learning environments as it is widely known that students use it to communicate on daily basis. The modern educational methods incorporate new technology and new media in a more personalized, interactive and flexible delivery for a more efficient learning achievement. In the study titled Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology, Diana Laurillard analyses the impact of the technology development on education which according to her was rather a "shock" (Laurillard 2012, 2) that forced the educational system to adapt and embed it for better learning outcomes applying to all forms of knowledge: analytical, experiential, experimental. According to Collins and Halverson in the volume Rethinking Education in the Age of Technology. The Digital Revolution and Schooling in America, ICT development started the "Knowledge Revolution" in view of the fact that "technology is moving education out of schools and into homes and workplaces" (Colllins, Halverson 2009,6)[1].

Keywords: Flexible Learning, Personalized and Collaborative Learning, Participatory Learning, E-learning, Web of Learning

Diana Laurillard considered that the learning environment especially the higher education one should be focused primarily on helping students to understand and develop proper perspectives on reality and life. Consequently, she designed the conversational framework for academic teaching and learning. The conversational framework outlines the four major activities performed in the pedagogical process which operate with four interrelated types of concepts: teacher's concepts, student's concepts, teacher's learning environment and student's specific actions as a possible response to the instructions. It is based on communication and the mental activities attached to it: discussion, adaptation, interaction, reflection. It is described as a form of education contract signed between the teacher and the learner that takes effect and is implemented as a constant negotiation process between the learning content provider and the learner.

The first step in the process is establishing agreement between the agents on the learning objectives that should be consistent with both the learner's and the teacher's conception. Then the teacher takes action and designs the learning process as entirely adapted to the learner's expectations and his existing conceptions. There is a constant feed-back and mutual adjustment going on at this stage. The process continues with the interaction, which is the key moment as the instructor proposes a suitable learning environment and proper tasks to

[1] "People around the word are taking their education out of school into homes, libraries, Internet cafes, and workplaces, where they can decide what they want to learn, when they want to learn, and how they want to learn. These stories challenge our traditional model of education as learning in classrooms. These new learning niches use technologies to enable people of all ages to pursue learning on their own terms", Colllins, Allan, Richard Halverson. 2009. *Rethinking Education in the Age of Technology. The Digital Revolution and Schooling in America*, foreword by John Seely Brown. New York: Teachers College Press, p. 3.

be fulfilled. At this stage, teacher's support and feedback is necessary. The final stage is the reflection and the assessment of performance which is commonly achieved. The major task is for the learner to work on his conception and review it and for the teacher to assist the learner in succeeding that.

Flexible learning generally designates the modern educational methods which are supposed to adapt to the learners' needs on individual basis though personalized learning and on a group level through collaborative learning. It is related to five key elements regarding ICT, pedagogy, the strategic and institutional background and their implementation regarding the flexibility of time, location, educational program, content, and resources, logistics, communication and participation in the learning process. Flexible learning is a combination of different approaches to learning created to empower learners and enhance the learning outcome. In this process, the teacher becomes a manager who manages knowledge resources and a facilitator who gives access to the proper resources for every student particular needs. Flexible learning is a multi-layered student-centered learning where learners are given a greater control over their learning content, process, methods and outcomes. There are nineteen dimensions of educational flexibility organized into five major categories: time, content, assessment, instructional methods and logistics. According to the study *Flexible Learning in Higher Education*, the flexible learning approach began as an initiative of Loughborough University of Technology in 1992 which targeted to promote and implement flexible teaching and learning patterns and strategies. The authors argue that the "flexible delivery methods are an attractive option when seeking to improve the effectiveness and quality of teaching in higher education" and they provide a list of benefits to be taken into account when embedding the flexible learning strategy within the universities the most important one being the switch to active and interactive learning (Wade et. al. 1994, 13-14).

The concept of personalized learning emerged as a growing need for tailoring the teaching and learning process to every learner as it was concluded that "all students learn differently and bring a variety of differences to the learning enterprise – from differences in ability, language and culture to differences of family situations, ways of learning, personal and financial resources, and interests and passions" (Ferguson et. al. 2001, vi) to which teachers have to adapt for a better educational achievement. In the study *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches* edited by Pierre Dillenbourg, collaborative learning is defined as "a *situation* in which *two or more* people *learn* or attempt to learn something *together*. (Dillenbourg 1999, 2). The learning situation implies the presence of at least two persons and it can extend to the amount of a small or big group, a community and even a society who perform an interaction which can be face-to-face communication or online communication during an act of learning. The learning situation can be an institutionalized learning site and can occur in a short span of time (a course) or can happen over a series of years. The concept of collaborative learning views the learning group as a "cognitive system" (Dillenbourg 1999, 3) which can develop a group memory composed of a working memory and an interaction memory, even though it is considered that the

individual can be regarded as a group in the act of thinking which is defined as a type of "dialogue with oneself"[2].

Karl M. Kapp, author of the study *Gadgets, Games and Gizmos for Learning* stated the need for a „transfer of knowledge" from the older generations called the baby boomers to the newer generations of gamers[3] and he argues that the video games are „powerful teachers" (Kapp 2007, 26). There is a problem when the gamers' generation learners pour into schools and colleges with *new expectations and requirements* from the teachers. As the learners are used to play games and go on Internet, they have difficulties in focusing their attention in classrooms, showing ADHD symptoms. The author argues that the current lecturing approach seems to be not effective currently, in academic teaching the technology being not entirely incorporated, even though the students use it on daily basis. He states that there is a need for the educational delivery methods to incorporate "computer games, podcasts, blogs, and other forms of presenting information" in a multiple, diverse and flexible delivery (Kapp 2007, 227). In this learning situation problems may arise from the different generational approaches given that "the educational world in which our parents and grandparents grew up has significantly and permanently been altered; and so has the learning world experienced by most people reading this book"[4] (Bonk 2009, 2).

E-learning consists of learning and teaching activities that are delivered by using electronic media and ICT technology. It can be used for distance learning, as well as for blended learning, combined with traditional teaching. E-learning is a new, powerful and efficient learning method that provides education to learners all over the world no matter the space distance. A major part of educational resources can be accessed, used and downloaded with no charge by anybody who is connected to Internet using a laptop, a tablet or a mobile phone. E-learning takes place in the virtual space also known as cyberspace which is connected with the Internet use. The term cyberspace term coined by the science-fiction writer William Gibson is derived from cybernetics which originated in the old Greek *kybernētēs*, meaning "pilot". Global Internet Network users are called cybercitizens, netizens, and digital natives.

George Siemens, author of *Knowing Knowledge* pointed out that knowledge is dynamic and that „the knowledge set free has a great impact on society" (Siemens 2006, 5). It is generated individually or collectively, it is disseminated, processed by others and then it shifts into different forms as it goes through the Knowledge Flow Cycle (Siemens 2006, 7).

[2] "While distributed cognition treats the group as a single cognitive system, one may reciprocally view the individual as a distributed system (Minsky, 1987). This perspective broadens the scale issue, now including groups inside a single agent. Although it may sound awkward to talk about "collaboration with oneself", it common to talk about "conflict with oneself". The idea that thinking can be viewed as a dialogue with oneself is not a new idea; it has been argued by Piaget, Mead, and, of course, Vygotsky, for whom thought results from internalized dialogues", Dillenbourg, Pierre (ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, Bingley, Emerald Publishing Group Ltd., 1999, p. 4.

[3] "A *gamer* is someone who has grown up in the generation influenced and shaped by video games and technology", Karl, M. Kapp, *Gadgets, Games and Gizmos for Learning. Tools and Techniques for Transferring Know-How from Boomers to Gamers*, San Francisco, 2007, Pfeiffer, p. 7.

[4] "Books, crayons, pencils, overhead projectors, tape recorders and blackboards have not disappeared entirely, but learners are increasingly relying on online resources, electronic ink, virtual presence and digital displays", Curtis, J. Bonk, *The World Is Open: How Web Technology Is Revolutionizing Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 2009, p. 2.

This cycle consists of several processes such as: Knowledge Creation, Co-creation, Dissemination, Communication, Personalization, and Implementation. All this knowledge is generated and shared by online learning communities on the ”Web of Learning” according to Bonk who provides a list of ten openers designed in the acronym WE-ALL-LEARN such as: Web searching in the world of e-books, E-learning and blended learning, Availability of open source and free software, Leveraged resources and opencourseware, learning object repositories and portals, Learner participation in open information communities, Electronic collaboration, Alternate reality learning, Real-time mobility and portability, Networks of personalized learning (Bonk 2009, 8). Bonk argues that the new technologies and Web generate change in education and have created a time and space extension in learning. The students have more learning options today emerging from the “increased access to learning, lifelong learning pursuits, recertification needs, immigration, longer life spans, better course marketing” (Bonk 2009, 92).

Global Networked Learning Environments (GNLE) are meant to connect learners form all over the world in a current trend for collective sharing of knowledge, enabling it to flow across multiple platforms in a versatile content. Millennial society heads towards an extended access to knowledge, blurring the limits between space and time and erasing the differences between users. In the study titled *The Virtual Student. A Profile and guide to Working with Online Learners* by Rena M. Palloff, Keith Pratt, it is offered “a guide to working with the virtual student” and a “toolkit for a successful online student”. The authors profiled the “typical online learner” who according to them is a young male or female over 25 professionally active and having family responsibilities (Palloff, Pratt 2003, 3), and not too much time on their hands. The authors give the characteristics of the ideal virtual student: open-mindedness, self-motivation and self-discipline, critical thinking ability and reflecting capacity. CCNMTL Columbia Center for New Media Teaching and Learning implemented an integrated project designed as an educational package consisting of virtual resources such as Courseworks database, Wikispaces for PBL project based learning, blogs for an interactive learning environment, Mediathread as a web-based open-source platform for multimedia content creation, iTunes platform, YouTube channel for video lectures, Podcasting and Media available for the students and teachers alike record courses and presentations, and an Experimental Digital Classroom, an innovative multimedia learning space. EDC offers a smartboard, a 87 inch touch-activated computer screen, colored pens useful for marking up, annotating and highlighting data right on the screen. It is possible to save text documents, photos and videos created during a class work and upload it to the CourseWorks site on the spot. There is a webcam used for web-conferencing and a Polycom VSX 7000s for video-conferencing.

According to Salmon’s e-tivities approach, e-learning occurs in five stages named as: access and motivation, online socialization, information exchange, knowledge construction and development. E-tivities are online tasks that break the learning content into chunks of information for a more effective learning experience and a better mind storage. Salmon defined them as follows: ”frameworks for enabling active and participative online learning for individuals and groups” (Salmon 2013, 5). The author goes into details about e-tivities that are primarily ”based on the strong idea that knowledge is constructed by learners through and

with others" (Salmon 2013, 5). The right e-tivities work by scaffolding the new learning content upon the knowledge the virtual learners already have acquired, as the scaffold is understood as a learning sequence. Online learners are called participants playing different roles into the learning process, and e-moderators play an important role in virtual education as they are supposed to guide the learners in their „learning journey" (Salmon 2013, 9).

There is a growing demand for embedding technology and integrating Open Educational Resources into higher education systems worldwide. The main purpose is to contribute to social development by boosting the knowledge sharing. Open Educational Resources OER are educational products that allow free access and sharing, including modifying options for the users online. Open Resources are available in the public domain and consist of various educational convergent products (created using text, image, audio, and video data) delivered as digital content on Internet. In the official report titled *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Higher Education in the World* launched by the European Commission in 11.7.2013, it is pointed out that the key priorities for Europe 2020 strategy in higher education are the internalization by promoting the international students and teachers' mobility and by promoting *internalization at home*, the digital learning and new means of delivering content that is ICT technology, MOOCs (Massive Online Open Courses) and OER (Open Educational Resources). The reports highlights that „New trends in digital education and the emergence of MOOCs should be an incentive for HEIs to rethink their cost structures and possibly also their missions, and engage in worldwide partnerships to increase the quality of content and of the learning experience through blended learning" (EHEW, 7). Around 45% of the international mobile students are learning in European university and their number is expected to grow from 4 million to 7 million students.

The report titled *Education and Training Monitor 2013* released by the European Commission highlights the need to integrate ICT technology in the educational process as connected to the integration of innovative ways of teaching and learning where the teachers are seen as *key agents* for this. The digital competences are required for the future citizens who need new skills and sharing and collaborative attitude. The study was conducted on a period of five years on the 4th grade students across Europe, pointing out the need for *digitally confident and supportive teachers.* According to Henry Jenkins, digital media had a great impact on the learning process and "media education for the 21st century" is required. The importance of digital literacy and the new skills and competencies the learners must acquire is stressed in order to function as fully-fledged citizens in the modern society, also called digital natives. New media literacy, convergence, participatory learning and collective intelligence regard the way digital technologies change the way young people learn, play, socialize, and participate in civic life. Play and education are convergent because "the skills we acquire through play may have implications for how we learn, work, participate in the political process, and connect with other people around the world" (Jenkins 2006, 23).

Participatory learning is a type of interactive learning strategy that allows students to create digital content and share it in order to develop the digital skills needed in the digital age. Digital divide and participation gap are real problems concerning children worldwide as

there is a proved connection between technology access and the skills and competencies necessary for modern citizens. Participation gap is defined as the access to open data resources stored online that are not available for everybody as a consequence of technology lack. The problem of uneven access to media resources and consequently the socio-economic disparity produced shows that there is a clear need ”to rethink the goals of media education so that young people can come to think of themselves as cultural producers and participants and not simply as consumers, critical or otherwise” (2006, 259). Participatory culture enables students to learn how to become fully participants in online communities and thus acquire new media literacy. New media literacy consists of a set of cultural competencies and social skills that young people need in the new media landscape characterized by community involvement, collaboration, and networking.

The new skills are as such: appropriation, the ability to multitask, simulation, playful learning, distributed cognition, collective intelligence, judgment, transmedia navigation, networking, and negotiation. There are concerns that call for a new educational policy to tackle on the participation gap, the transparency problem, and the ethics problem. The concepts of collective intelligence and of knowledge space have become of utmost importance in modern society. Group knowledge and collective thinking is established on a participatory and computerized civil society, whose most valuable capital is the intellectual capital. Its purpose is the production of relevant knowledge to the benefit of the human society. In this regard, knowledge creation and exploitation are vital resources necessary for the economic development, competitiveness, and global sustainability. Jenkins points out his ”three key terms – convergence, collective intelligence, and participation.” (2006, 22).

In order to reduce the digital divide and the participation gap, the OLPC international project (One Laptop per Child) developed to empower and help poor kids all over the world have access to e-learning. OLPC[5] started in 2005 and it is built on a few key objectives such as: children age should be between six and twelve years old, the laptops become their property without discrimination to use them freely and anytime they want. OLPC registered 2.4 million children and teachers as xo laptops or tablets users worldwide: North and South America, Europe, Africa, Asia, Australia. People can contribute by donating money or used laptops. Ben Schneiderman, writer of *Leonardo's Laptop* study, developed a learning framework called CRCD, meaning Collect - Relate - Create - Donate Framework. The framework helps teachers and students to design a innovative learning process as a four-step approach, which starts with the knowledge collecting, goes on with collaboration activities as students relate with each other, continues with the active creation part of the process, that finally ends with the donation moment (the student is pleased to share his project with others and contribute to the online collective knowledge deposit).

One of the highly appreciated higher education learning platforms MOOC Massive Open Online Course platforms: edX. edX is a joint project of Massachusetts Institute of Technology and Harvard University that started in 2012. Meanwhile, it attracted a community of 1.2 million online learners. edX offers a wide range of educational content grouped in a series of buttons as such: Real Classes, An Amazing Experience, On Your Schedule, Meet New Friends. Real Classes section contains various fields of study, from technical science to

[5] Xo Laptop, “a small machine with a big mission”, http://laptop.org/en/laptop/.

humanities and arts. The courses are delivered based on three styles of classroom interactions: teacher-to-student, student-to-teacher, and student-to-student. Online students can register to participate at the course, they can just audit it, or they can download free resources provided by different universities. The courses can be viewed in a wide range of languages. Online learners can play game-like labs, including a 3D molecular builder. It also delivers a tutorial on how the platforms work and a friendly welcome section for users listing the following buttons: Find Your New Course, Review and Choose, Become an edX Student, Start Studying and Have Fun. Online learners can socialize and connect with others using peer-to-peer social learning tools. All this massive educational content is available to anybody who is connected to Internet from every geographical point in space, from Asia to Africa and Europe. The virtual classes are functional twenty four hours a day, seven days a week, so go register to *study, have fun, and uncover a new passion or learn skills that just may change your life.*

As Bonk put it, we all bear a responsibility to share and participate in *the open educational world*: "We, the learners of this new world, need to rally around the learning tools, materials and resources that we have in order to improve the educational backgrounds of everyone on this planet, and, in doing so, their social, cultural and economic status and future life possibilities. That is a human and moral imperative" (Bonk 2009, 1).

REFERENCES:

Colllins, Allan, Richard Halverson. 2009. *Rethinking Education in the Age of Technology. The Digital Revolution and Schooling in America*, foreword by John Seely Brown. New York: Teachers College Press.

Collis, Betty, Jeff Moonen. 2001. *Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations*. London: Cogan Page Ltd.

Dillenbourg, Pierre (ed.). 1999. *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Bingley: Emerald Publishing Group Ltd.

Ferguson, L. Diane et. al. 2001. *Designing Personalized Learning for Every Student*. Alexandria: ASCD.

Laurillard, Diana. (2012). *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.

Bonk, J. Curtis. (2009). *The World Is Open: How Web Technology Is Revolutionizing Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Salmon G. (2013). *E-tivities: The key to Active Online Learning*. London and New York: Routledge

Kapp, M. Karl. (2007). *Gadgets, Games and Gizmos for Learning. Tools and Techniques for Transferring Know-How from Boomers to Gamers*. San Francisco: Pfeiffer.

Szucs Andras, Alain Tait, Martin Vidal, Ulrich Bernath (eds.). 2009. *Distance and E-learning in Transition: Learning Innovation, Technology and Social Challenges*. London: ISTE Ltd, Hoboken: John Wiley & Sons Inc.

Palloff, M. Rena & Keith Pratt. (2003). *The Virtual Student. A Profile and Guide to Working with Online Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Laurillard, Diane. (2002). *Rethinking University Teaching. A Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. New York: Routledge.
Wade et al. (1994). *Flexible Learning in Higher Education.* New York: Routledge.
Shneiderman, Ben. (2002). *Leonardo's Laptop: Human Needs and the New Computing Technologies*. Massachusetts Institute of Technology.
Siemens, George. (2006). *Knowing Knowledge*. @ George Siemens
Jenkins, Henry. 2006. *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York and London: New York University Press.
Jenkins, Henry et al. (2012). *Building the Field of Digital Media and Learning. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. www.digitallearning.macfound.org.
Haraway, Donna. (1991). *A Cyborg Manifesto: Science, technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century* in *Simians, Cyborgs and Women: the Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
Connections. Educating for Democracy. Stories of Innovation in Higher Education. (2012). www.kettering.org.
The Columbia Center for New Media Teaching and Learning CCNMTL Experimental Digital Room http://ccnmtl.columbia.edu/our_services/classroom/
EdTechTeacher, Tools for Teachers http://edtechteacher.org/index.php/teaching-technology
Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Higher Education in the World 2013 European Commission
Education and Training Monitor 2013, European Commission
ec.europa.eu/education/monitor

EXPERIENCES AND TRENDS IN DIGITAL TEXTBOOKS USING

Alina Ţicău, PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: Under the inevitable impact of technological developments, whose speed exceeded transformations that followed the pattern, the effects on the individual acquires new meaning for family, environment and education. Adopting digital school textbook is based by previous approaches. For example, in Ireland, digital textbooks are used since last year, instead of their paper copies. This decision was taken after a successful pilot study conducted in many schools selected by the company Educational of Ireland. While in Ireland, the digital textbook system was adopted only at secondary level, United States of America believes that until 2017 every children at any level, will use digital textbooks, after the two years pilot study that was successfully concluded.

Keywords: digital textbooks, tehnological development, learning tools, adapting, resilience

The textbook is one of the work tools for students, the most important, which reflects the structure and detailing systematic curriculum themes, units of study, evaluation forms for each subject and for each class. From the perspective of learning activities, the textbook has three main functions: information, structuring the learning function, learning function guide[1]. The textbook contains information that are processed and integrated by teaching principles, psychological and praxiological. It is an important instrument of the student's work and, therefore, in addition to information it should contain working methods or methodologies, showedor logical infused intodidactic exposure[2].

The textbook – way of communication

The textbook reconstructs the route from one generation to another, following a trail of history, the values, the principles, the states of mind and feelings. Generations become less connected by messengers expressing the past of a stage and the establishment of another. Relationship is turning around, retaining only the functions for which it was created. Medium is the message[3], so the intermediate, the carrying of the message itself is the message and that teachers had this in mind[4]. Textbook is a networking medium where information from past and future trading, reflecting expectations of students, especially of the educational policy makers, of parents and from the emerging society.

The rhythm of development and the revolution of mediums brings gaps between projections of a generation and the reality of it – induced by unpredictable conditions of accomplishment. Teachers could not foresee the changes and students don't find necessary consistency of the process entrusted to adults - experiencing unimaginable ways of life in the time of their formation. This approach to education crosses the intersection of the three forces. Student's ability to identify with others in a community of learning, the student's ability to construct knowledge and to confirm their meaning and learning. Online social networks such

[1]Seguin, 1989, p. 22-24
[2]Cerghit, I, 1980, p. 68
[3]McLuhan M., vol. Galaxia Gutenberg, 1975
[4]Şoitu L., Pedagogy of Communication, EDP, 1997

as Wiki and blogs are essential in helping institutions to investigate the current needs of the labor education both campuses and distance learners[5]. Textbooks are the strongest physical connection between society and human capital to be educated. Textbooks should be regarded as condensed image of the society that produced it. The manual is the "support educational content knowledge depository ... reflux deformed, incomplete and delayed ... the state of knowledge of an era, the main issues and stereotypes of a society. It is also a teaching tool ... In the end, it is the transport of a system of values, ideology and culture, and it participates in the socialization of young generations to be addressed "[6].

Relationship between new technologies and teaching resources

ICT[7] transform perceptions for users. It establishes a change of temporality through a snapshot dictatorship manifested as: accelerate time, rhythm to achieve a goal, power capture, present perpetually biased visible, the staging of itself[8]. From a teaching perspective, it is unjust and not allowed to ignore these changes - much more obvious to generations of students than to teachers with more experience.

ICT changed: a. relationship between humans, generating another way to see the world - operating with the “picture of image”, b. interpersonal relationship, and in this way the structure of social relation, c. perception of space and time; d. rhythm multiplier effects of any phenomenon; e. dissemination and knowledge value / non-value; f. propaganda and public opinion became prime factors of social control[9]. Solution of harmony is given also by ICT. Digital textbooks bring us closer to the world of instant, the flow and rhythm of the recovery time (there are Asian experience - Thailand, Japan - schools measure time by the percentage of use in hours. An insufficient use of time requires restoration of work, repeating situations of incomplete recovery cause the elimination of the teacher from system). Therewith, the power of students to collect – used to observe and to solve simultaneously more actions – increases the value of new technologies capable of generating different reports through the priority given to itself.

The imperialism of new technologies, their ability to invade any space, cause the retire of policy makers – giving priority to of the methods instead of the goal. School was called to adapt, providersgave everything - including what has abounded. The essential role, however is to demand, to compel any industry, to accomplish human needs of rebuilding. School may promote the development of technologies if them serve the objectives of education.

Digital textbooks using

Adopting digital school textbook is based on previous approaches. For example, in Ireland, digital textbooks are already used at the beginning of last school year, instead of their

[5]Miller G., Collaboration vs. Competition, Annals of UAIC, Science of Education Tom XIV / 2010, volume dedicated CIEA III, p.145
[6]Choppin, A., L'histoire des manuelsscolaires: uneapproche global Histoire de l'Education, 1980, no. 9, p.1
[7]Information and communications technology
[8]Lochard H. G. Boyer, Media communication, 1998
[9]Şoitu L., Audio-Visual Rhetoric, p. 211

paper copies. The decision was taken after the success it had a two-year pilot in several schools selected by the company Education of Ireland (Edco). The company announced that it has completed all the necessary electronic textbooks for secondary school program last year, to be available for the start of the new school year. The company also announced that electronic books have been used by over 4,000 students across Ireland who read over 100 electronic titles and followed over 8,000 interactive activities and resources[10]. While in Ireland this new digital textbook system was adopted only at secondary, two years after a pilot program in the United States of America, it was announced that it is wanted that until 2017 each student to use a digital manual[11].Moreover, this year, all schools in every state received a national recommendation to use for this purpose, the funds for purchasing printed books, touse them for digital textbooks - easy to read on iPad, Kindle or other similar device. Also, schools were advised to buy and software for digital textbooks[12].

On the other hand, companies that produce textbooks were encouraged to work together to accomplish this goal and, moreover, to reduce prices to make textbooks more affordable for the approximately 50 million students in the United States. Although the Irish pilot program was successful, and in the United States of America existseven a national program to provide schools with digital textbooks that may be updated periodically on the Internet, still remains the question if this is the solution to make children learn better[13].

In 2011, a study was conducted by the Organization for Economic Cooperation and Development[14] that investigated the impact of technology on students, namely the frequency with which 15 years old teenagers use computers and the Internet for learning. It was shown that in the 16 countries surveyed (except Israel and the USA), most students prefer printed materials, but in South Korea, Australia, New Zealand, China, Iceland, Sweden students prefer digital materials.Of course, the generalization of new technologies is dependent on the economic situation of each country. South Korea and Finland are examples of excellence in education, but most South Korea invest in learning new technologies, and it is evident since there is an interest in developing a generation of leaders in high technology.CourseSmart's Third Annual Survey on Education and Technology[15] - a dedicated digital educational system - in conjunction with Wakefield Research - started a study in 2013 that focused on digital material impact on students. 500 highschool students from California were included in the study. 59% of them prefer to bring into the classroom laptop or tablet, while 41% prefer a traditional textbook.

Another study that pointed students' attitude regarding rising costs of textbooks. Specifically, they observed: students' perceptions on the use of online textbooks, cost's impact on the number of courses that a student buys, price influence the selection of courses, types of digital media that students prefer. In autumn 2010 and spring 2011, 14,221 undergraduates and students in 11 universities of the state of Florida, respectively from 26 high schools completed the online survey. 56% of respondents said they spent between $ 201-500 and they

[10]http://www.edco.ie/)
[11]Toppo, Greg - 31 January 2012, Obama Wants Schools to speed digital transition, USA Today
[12]Kang, Y., Wang, MJ, & Lin, 2009, Walsh, M., Asha, J., &Sprainger, N., 2007
[13]Brown, G. J. 2001, p. 390-391; Clyde, 2005, Dillon, 1992
[14](http://www.oecd.org/newsroom/educationkoreatopsnewoecdpisasurveyofdigitalliteracy.html
[15]www.CourseSmart.com

needed additional financial support. 51% of respondents were forced not to follow a course due to the high cost of it textbook. 45% would buy or rent digital textbooks to save money. Over 60% (63.2% and 60.2% of highschool studentsand undergraduated) prefer electronic books, and for many of them, the printable electronics are among the favorites[16]. A link between educational objectives and the use of digital learning materials among secondary school students was determined by analysis of learning needs in relation to existing digital resources - they can cover various learning needs both online - Internet, mobile; and offline - DVD, CD[17]. In 2012, digital textbook came more on the market, claiming the need to offer a textbook designed into a digitallanguage and for a virtual world. A large number of products are available to explore cyberspace, crossing the school walls, creating a new educational space. These products meet the difficulties facing schools, bringing all the necessary accessories to enter into the digital age, in order to get to students geographically isolated and to enhance student's learning space and their possibilities[18].

There is no doubt that the evolution of information affects the foundation of the educational system whose main approach should be revised before it becomes completely obsolete. Moreover we are facing an era where children dictate how to learn; digital world has become a natural space for learning barely touched by the education system. Interaction with technology enables autonomous acquisition of knowledge, where children can control their learning.Education is not imposed from outside, but engages students in relation to technology. Understanding this relationship is what should determine practical education system. Literature make evidence some aspects that become relevant; many seem to have acquired a new value, but some develop a set of new skills.

General effects of ICT

1. Autonomy. As Piaget highlighted, intellectual autonomy should be the heart of any educational system. Today more than ever, the digital world requires autonomy as an essential skill
2. Ownership learning. Children are more interested in not what they can do with technology, but what technology can do for them. When students take an active role in learning, their motivation increases and their ability to explore the digital world puts them in a position of power over their learning capabilities.
3. Strengthen self-esteem. When there are opportunities to change and act in the virtual environment, looking for opportunities that match the needs of each individual, strengthens the feeling that "yes, I can";
4. Curiosity and exploration are natural learning mechanisms, which have gained more value with the digital environment;
5. Solving problems collaboratively. Used especially in virtual games, children take the initiative and actively collaborate with others to achieve goals;

[16]Florida Distance Learning Consortium. (2011, September). *Florida Student Textbook Survey*. Tallahassee
[17]Nokelainen, P. 2006, p. 180; Kujawski A. T., 2011, p. 54
[18]Kim, K.J., Bonk, C.J. *The Future of Online Teaching and Learning in Higher Education*. Educause quarterly, 4, 2006

6. Critical Thinking. (evaluation by others, exposure to social networks). Collaboration is embedded in most of developing activities that need acceptance by others, assessment by colleagues and help them become important;
7. Exposure to various stimulus. Students read, listen, interact, see and analyze content, practice skills that are essential for the workforce of tomorrow;
8. Customizing. Students without realizing develop individualized pathways to learn, seeking new ideas and new ways of understanding that meet their needs;
9. Diversity source of knowledge. The teacher was the main source for transfer the knowledge, a role that is much more than this, especially that information are more accessible than ever to students. Many teachers see this as an additional resource, giving pupils the chance to make their own additions, strengthening their motivation. Teachers are not carriers of data, but carriers of meaning;
10. Relevance. Bringing the worldwith it examples within the class, has an impact on school activities. Not only examples in everyday life can be harnessed in the classroom, but also other stakeholders can participate in student life during learning, such as parents or peers;
11. Freedom of choice. Develop the ability to select and prioritize those activities that are vital to achieve the objectives;
12. Flexibility of space. The whole concept of educational space is enhanced by knowledge of new educational models and different needs of the individual. Schools are designed to address the new educational concepts as a community based on common interests[19].

On the contrary, are listed some threats that may arise in the context of new technologies: device monopolizes the discussion, the trainer forgetting to specify the purpose and the expected results. Requests to resume the content of the participants are not considered, eliminating power analysis. The teacher may be limited to abusive interpretations because its mark on the use of new technologies, claiming its previous training[20].

BIBLIOGRAPHY:

Brown, G. J. *Beyond print: Reading digitally. Library Hi Tech*, 2001
Cerghit I. , *"Metode de invatamant",* E.D.P., Bucuresti, 1980
Choppin, A. *L'histoire des manuelsscolaires: uneapprocheglobale, Histoire de l'education,* 1980
Clyde, L. A. *Electronic books.* Teacher Librarian, 2005
Dillon, A. *Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature.* Ergonomics, 1992
Kang, Y., Wang, M. J., & Lin, R. *Usability evaluation of e-books. Displays,* 2009
Kim, K.J., Bonk, C.J.*The Future of Online Teaching and Learningin Higher Education*. Educause quarterly, 4, 2006

[19] Mindcet,Center for Innovation in Educational Technology*The future of digital textbooks,* Israel, 2012
[20]Linard, M. *Image du corp, image de soi, Narcisse et la formation par video*, Connexions, nr. 37, 1984

Mindcet,Center for Innovation in Educational Technology.*The future of digital textbooks,* Israel, 2012
Miller G. , *Collaboration versus Competition*, Annals of UAIC, Education Sciences, Tom XIV/2010,volume dedicated CIEA III,2010
McLuhan, M. *Galaxia Gutenberg.* Ed. Politică, Bucureşti, 1975
Linard, M. *Image du corp, image de soi, Narcisse et la formation par video*, Connexions, nr. 37, 1984
Lochard G., Boyer H., *Media Communication,* European Institute, 1998
Nokelainen, P. *An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students.* Educational Technology and Society, 2006
Seguin R. *Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education. Unesco,* 1989
Soitu, L. *Pedagogia comunicării,* EDP, Bucureşti,1997
Soitu, L. *Restul comunicării(lor) sunt eu,* Ed. Ars Longa, Iasi, 2006
Soitu, L. *Retorică audio-vizuală,* Editura Cronica, Iaşi, 1993
Walsh, M., Asha, J., & Sprainger, N. *Reading digital texts. Australian Journal of Language and Literacy,* 2007

Acknowledgements
Thanks are going to all team of Posdru Project *"Development, Articulation and Reconstruction in Social Pedagogy", 139847*
Project Manager, Professor Laurenţiu Şoitu

TOP THEORETICAL HIGH-SCHOOL GRADUATION RESULTS AMONG THE HUNGARIAN STUDENTS IN ROMANIA IN THE PERIOD 2012-2014. TERRITORIAL DISTRIBUTION AND POSSIBLE EXPLANATIONS

Andras Gyorbiro, PhD Student

Abstract: The Hungarian educational system in Romania has been a disputed, especially after 1989. There have been several studies contucted which tried to contribute to a better understanding of this subsystem from various perspective.
In this current paper I focus on the presentation of the best Hungarian or partly Hungarian high schools in Romania, in terms of passing and excellence ratio. There are various accepted approaches towards the territorial distribution of excellency, within the social sciences and educational sciences, and I will check if these have explaining value even in the case of the Hungaian high schools from Romania.
As an objective research method I rely on the publicly available results of the high school leaving exams, as since the recent reform they are standardizes exams and are a good standard to compare the countrywide results.

Keywords: high schools, passing ratio, excellence ratio, territorial distribution, high school leaving exam

Introduction

The situation of the Hungarian educational system in Romania has been the subject of long-running debates in the last two and half decades after the transition from the communist regime to the democratic capitalism[1]. The main issues have been on one hand the legal belonging of the various properties and real estates[2], like schools and complementary buildings , on the other hand there has been an ,,evergreen`` debate over the Romanian language. These partly come from the quite frequent experiences of ethnic Romanians who stated that in some regions of Romania they could not communicate in Romanian,the country`s official language[3]. Even if these are not precisely conducted researches and there are no empirical datas available, this raised often questions (many times with political connotations) about the efficiency of the tuition of the Romanian language[4]. Even Hungarians suggested that the way how Romanian language is taught is not the proper method for learning a language, as the basics of the language should be taught first, and literary analysis and grammatical deep-studies should be a further and optional stage. The main problems comes probably from the general approach of the policy-makers, according to which the Romanian language should be taught for every citizen of the country as mother-tongue, from the same books and with the same teaching curriculum.

These are the topics which are widely discussed in Romania`s public forums, and in the mass-media. There`s been, however, little said about the performance of the Hungarian

[1] Papp Z., p.5
[2] http://www.szabadsag.ro/szabadsag/servlet/szabadsag/template/article,PMainArticleScreen.vm/id/2801 accesed on 09.10.2014
[3] http://think.hotnews.ro/legenda-paine.html accesed on 09.10.2014
[4] http://www.hargitakiado.ro/cikk.php?a=MTYyOQ== accesed on 09.10.2014

educational system on high-school level. The crisis of the high-school level education has been stressed by the press and the experts after the changes implemented in the methodology of the high-school leaving exams[5]. The main new feature was the video-recording of the exam, which led to the theoretical exclusion of any fraud, and not surprisingly re-drew the map of the high-school leaving exams` results. It did not only affect the Hungarian students but led to a general decrease of the obtained marks, and to an increase of the students who failed - often repeatedly- to pass the exam. This is likely to have further socio-economical issues, especially on the labour-market, but in this current article we can not study in details these risks.

We intend to present the territorial distribution and inequalities from the perspective of the Hungarian students` results at the high-school leaving exams. Years before we probably wouldn`t have started concluding such a result, but we believe, that since the implementation of the more severe and general methodological regulations, the results of the high-school leaving exams can offer a reliable overview on the efficiency of the Hungarian high-schools in Romania.

Trying to avoid to spoil the results which will be presented detailed in the following pages we should set as a starting point, that the efficiency of a high-school may depend in largely from the qualities of the students they attend it. It is unlikely that any high school attended by poorly prepared students could reach outstanding results at the exams, but as a circle of consequences, once a school draws attention on itself by the students who achieve great results it will become the preferential choice for more parents willing to offer to their children the best school which might contribute to the success in the terms of the final results.

Theoretical approaches towards the territorial distribution of educational performance

The territorial aspect of the educational performances are a preferred research field and within the social and educational sciences[6]. The territorial distribution in terms of the educational institutitons in quantitative and qualitative approaches is a key element when it comes to a comprehensive evaluation of a country`s educational network. As the global tendencies related to the distribution of the population are undergoing serious changes [7], it is a remarkable question whether the educational offer will follow and can adjust itself to these fast alternatios.

The main tendencies that result large changes in the distribution of the population in various countries are the following:

-a large scale of urbanization, which ends up in a growing ratio of the urban population , especially in the developing countries[8]

-the urbanizational effects are correlated with a tendency which shows that more and more people live in citys in coastal areas , so the edge of the continents are getting more and more populated areas, as it has happened throughout the last two decades[9]

[5] http://www.realitatea.net/rezultate-bac-2012-masuri-drastice-pentru-liceele-cu-rezultate-slabe-la-bacalaureat_964575.html accesed on 09.10.2014
[6] Ashely, p 37.
[7] Harris, p.59
[8] Gilbert, p.18

-various local migration patterns appear and re-appear, like the moves of war-refugees or climate-migrants[10]

As we can conclude, the territorial distribution of the population in the most countries is still undergoing changes of larger or smaller scale. We can see, that there are some regions which are getting less populated (rural areas, landlocked regions) while other areas are getting more and more crowded and sometimes the signs of the excessive size of the population-concentration may also appear (especially in urban areas, metropolitan regions, coastal regions).

We believe, that as these tendencies have been undergoing for decades, or even centuries, the educational system can reflect these changes and the educational offer in both quantitative (as for the number of the schools on various levels) and in qualitative (as for the distribution of the best performing schools) approach can be adjusted to these alternations. As for the territorial distribution of the best performing schools, our hypothesis is that the existence of well-performing schools correlates with the number of the population and with the population density. So, where there are more people living and as a result there are more students , we believe that there is a better chance to find excellent schools than in settlements and regions with a lower number of population and lower population-density. The main reasons, according to our assumption are:

-a large concentration of various resources, like infrastructural, financial and human resources

-the possibility of dividing the children into various schools according to their skills and motivation, making it possible to create schools which puts together the best performing students

-the possibility of direct competition among the many excellently performing schools within the same city or region/micro-region which increases the chance of providing outstanding results

If our hypothesis is right, the best performing schools in world-wide approach are the most likely to be found in densely populated urban regions. This can be true even if there are some eclectic examples for countries in which the equality of the quality of various schools independently from the region and the type of the settlement is a key aspect in the educational policy making.. The most prominent example is Finland, where this is a leading principle of the organization of the education[11]. As Finland`s educational performance has drawn international attention and acknowledgement, it wouldn`t be a wonder if other states followed this approach as a result of a modernizing process of their own educational systems. As some believe that the key element which led to Finland`s impressive economic development in during the XX. century was largely due to the high quality of the education[12], the finnish way can be a viable option for all the countries which believe that investing in the future employees through the improvement of the educational system could rewarding decision.

[9] http://www.livescience.com/4167-flocking-coast-world-population-migrating-danger.html accesed on 09.10.2014

[10] http://www.iom.int/cms/envmig accesed on 09.10.2014

[11] Jakobson, p. 62.

[12] Kirby, p. 42.

The methodology of the research

In the research which we present inhereby we used as source the publicly accessible data of high-school graduation exams in Romania, published on the website of the ministry of education. We collected data for three years, 2012, 2013 and 2014. We also used the available data from the Romanian general census carried out in 2011.

We included into the sample high schools in which there are classes which have Hungarian as teaching language, and it did not matter if they were partly or completely Hungarian schools. We did not include into the sample schools in which the number of all the Hungarian applicants for the high school leaving exams was under 10 and neither did we include the technical high schools (in which the students don`t get general theoretical preparation but are instructed for various professions, like mechanics or specialized workers).

We only included into the research sample those students who applied for the high leaving exam including as mother-tongue Hungarian language and literature, so in our case, the definition for „Hungarian student`` is simple: every student is considered to be such who has applied for the Hungarian literutre as discipline in the frame this exam, meaning that he studied during the high school in Hungarian class, as this is a precondition for choosing it. Of course, there might be several ethnic Hungarians who thus are not included as they studied during the high school in Romanian classes without learning Hungarian language and literature. On the reverse, it is also possible that there are ethnic Romanian who for various reasons have chosen to attend a Hungarian class during the high school years.

We divided the schools into three categories, which we believe, should be treated as schools of different type and the comparison is often impossible due to the differences of the teaching-content and the methodology of the high school graduation exams. We set up categories for theoretical high schools, confessional high schools and technical high schools. In the current paper we present the data for the theoretical high schools

The presentation of the results

The two main questions indicators that we checked were the following:

-What percentage of all the applicants for the high-school graduation exam did actually pass the exam? So the first indicator is a passing-ratio.

-What percentage of all the students managed to reach outstandingly high average results (we set this criteria as 9 or higher as general mark). So the second indicator is an excellence-indicator.

As our hypothesis was that the theoretical high schools with the best indicators in both aspects are likely to be found in the cities with relatively high Hungarian population, it is important to take into account the major cities with Hungarian inhabitants in Romania. We divided these cities into 5 categories. As for the results of the 2011 census, the city with the most ethnic Hungarian inhabitants in Transylvania was Targu Mures (1st category) , with over 50,000 Hungarians. There are other cities with a number of Hungarian inhabitants between 40,000-50,000 (2nd category) like Cluj Napoca, Miercuria Ciuc, Sfantu Gheorghe, Oradea and Satu Mare. In the category between 30,000-40,000 (3rd category) we found Odorheiu Secuiesc, while in the 20,000-30,000 category Baia Mare. The group of the cities between 10,000-20,000 (4th category) Hungarian inhabitants was made up of Salonta, Arad,

Brasov,Gheorgheni, Targu Secuiesc and Carei. The other settlements were included into the category of the cities with less than 10,000 Hungarians inhabitants (5th category)

So, according to our hypothesis the best performing high schools should be in the cities in the first two categories, with a population of over 30,000 Hungarians (1st and 2nd categories)

The best theoretical high schools in term of passing ratio, based on the average figures of the three years, were the following: (name of the school, ,city, passing ratio, category of the city:

Name of the school	City	Passing ratio	Category of the city
9..Liceul teoretic Mikes Kelemen	**Sfantu Gheorghe**	**83%**	**2nd**
9.Liceul teoretic Tamasi Aron	**Odorheiu Secuiesc**	**83%**	**3rd**
8.Liceul teoretic Szekely Miko	**Sfantu Gheorghe**	**87%**	**2nd**
7.Colegiul National Unirea	**Targu Mures**	**88%**	**1st**
6.Liceul teoretic Apaczai Csere Janos	**Cluj Napoca**	**89%**	**2nd**
5.Liceul teoretic Bathory Istvan	**Cluj Napoca**	**90%**	**2nd**
3.Liceul Janos Zsigmond	**Cluj Napoca**	**93%**	**2nd**
3.Liceul teoretic Marton Aron	**Miercuria Ciuc**	**93%**	**2nd**
2.Colegiul National Silvania	**Zalau**	**95%**	**4th**
1.Liceul	**Targu Mures**	**96%**	**1st**

teoretic Bolyai Farkas			

Source: www.edu.ro accesed on 09.10.2014

As the results show, the **overwhelming** majority (8 of 10) of the cities in which the best schools function are cities from the first two categories, so our hypothesis proved partly to be correct as the outstanding passing ratio seems to correlate with the size of the city up to a certain degree. However, there are two suprises, one being plausible, the other one being a truly mysterious for us.

Odorheiu Secuiesc with the Tamasi Aron high school scored well, but it is worth to know that the city is surrounded by several smaller villages, mostly all with overwhelming Hungarian majority among the inhabitants. Nevertheless, in the neighbouring Mures country there are likewise many villages and small towns in the bordering region with Harghita country, and for the inhabitants of Eastern-Mures Odorheiu Secuisesc is closer than the county`s most important city, Targu Mures. So even if the city`s population is not very large, the surrounding villages offer the high school the chance to carry out proper selection and to remain the elite-training institution of the wider region.

The situation of Zalau`s Silvania National College is different. On one hand, this is the only school on the top 10 list which is not completely Hungarian, meaning that there are also classes with Romanian teaching language, and evenmore, there are more Romanian than Hungarian classes. We think that discovering the hidden factors of their success will require further qualitative researches, but in the case if there are identifiable factors which lead to these unlikely outstanding results , they could be promoted and implemented in other schools too.

The major cities of the counties from inner Transylvania, which are often referred as ,,Tinutul Secuiesc`` are all represented in the top ten results, Sfantu Gheorghe even with two high schools. However, if we take the level of the cities and not only of the single schools it seems obvious that the first place goes to Cluj-Napoca. Even if the number of the Hungarian inhabitants is well under 50,000, they are represented with three high schools on the list. So even if only 5% of the Hungarians live in Cluj, about 30% of the best high schools are in this city. What makes it more outstanding is the fact, that contrary to other major cities, like Miercuria Ciuc or Odorheiu Secuiest, Cluj-Napoca is not surrounded with villages with significant number of Hungarian inhabitants. We believe, that the possible explanation should be related to the importance of the local Babes-Bolyai University. This institution has been for centuries the most important educational and cultural center for the Hungarians of Transylvania, and even today there can be no doubt that it is the highest ranking university on which the Hungarians from the region can study. We believe, that due to the concentration of the intellectuals from among the Hungarian Transylvanians in the city the best students after having finished the university tend to stay in Cluj Napoca, to live ther after founding a family. This means, that the teachers in the high schools are likely to have been better performing students during their university studies than their counterparts from other cities` high schools.

The other possible explanation can be the existence of the perspective for the high school students to study further on the Babes-Bolyai University. In other cities the Hungarian universities have appeared recently, and as they did not have the chance to become any traditional institutions and so many families may not be sure whether it is really worth to send their children to these universities. However, in Cluj-Napoca the relatively high-level university is in the city, so there is no extra financial cost for the families in case the children decide to attend that the university. Having such a clear and obvious perspective can have positive effect on the everyday performances of the students during the high school years.

These aren`t evidence-supported theories yet, but we believe that these might be relevant contributing factors.

After having analyzed the table of the best high schools in terms of passing ratio, let us present the table of the best high schools with the best ratio in the terms of excellence, by other words, the high schools in which an average student can have the biggest chance of getting a very high final mark at the high school graduation exam (we set this criteria as mark 9 or above, in the educational system in which marks are given from 1-10, the latter being the best).

The major conclusion that we can draw from this table is that there isn`t any school in the top ten in terms of passing ratio from counties which are in border-regions. By other words, the border-counties seem to perform significantly worse. As there are some large cities in the western part of Romania, like Oradea and Satu Mare, which have significant Hungarian population (they are in the 2nd category according to our classification) and still were not able to provide any school with results enough for a ranking in the top ten. We believe that the main reasons are on one hand the social attitudes of the population, as these border counties might have a value-order in which the practical skills, especially for trading and commerce might be more appreciated than the theoretical knowledge and as these values might be transmitted from generation to generation the attitude of the children is not similar to the ones from Cluj Napoca, for example. Not having traditional universities, the students from Satu Mare and Oradea might not see as a clear perspective for themselves the success in life through learning excellence. On the other hand it is very likely that the traditional elite families of the region tend to send their children to Hungary even for the high school studies. While taking into consideration the current infrastructural context, from Inner-Tranysylvania it takes 6 hours to arrive to Debrecen and 10 hours to get to Budapest, from Oradea and Satu Mare these figures are only 1 and 4 hours.

The best theoretical high schools in term of excellence ratio, based on the average figures of the three years, were the following: (name of the school, ,city, passing ratio, category of the city:

years, were the following: (name of the school, ,city, passing ratio, category of the city:

Name of the school	**City**	**Excellence-ratio**	**Category of the city**
10.Liceul teoretic	**Cluj Napoca**	**11%**	**2nd**

Apaczai Csere Janos			
9.Liceul teoretic Bathory Istcan	**Cluj Napoca**	**11%**	**2nd**
8.Liceul teoretic Szekely Miko	**Sfantu Gheorghe**	**87%**	**2nd**
7.Liceul teoretic Carei	**Carei**	**12%**	**4th**
6. Liceul Janos Zsigmond	**Cluj Napoca**	**13%**	**2nd**
5. Liceul teoretic Szekely Miko	**Sfantu Gheorghe**	**14%%**	**2nd**
4.Liceul teoretic Marton Aron	**Miercuria Ciuc**	**17%**	**2nd**
3.Colegiul National Unirea	**Targu Mures**	**18%**	**1st**
2.Colegiul National Silvania	**Zalau**	**23%**	**4th**
1.Liceul teoretic Bolyai Farkas	**Targu Mures**	**26%**	**1st**

Source: www.edu.ro accesed on 09.10.2014

This table confirms the suggestions that the previous one has already offered us, as in this list we find three cities which are neither from the first , nor from the second category. The Silvania National Colege proved to be the second best in terms of passing ratio and they preserved their position in the case of this ranking too. The high school from Carei did not get into the first ten on the previous list, but they achieved the impressing 7th place in terms of excellence-ratio. The reasons are unknown for us, but a major question is whether in our further researches we will find any similarities in the applied teaching methods of the two

mentioned high schools(if yes, it will be proved that there are methodological means which can significantly increase the chances of creating outstanding schools) or we will find quite different attitudes and methodological backgrounds as explaining reasons for these surprising performances.

Conlclusions

After having analyzed two different tables, we have the fair chance to draw some relevant conclusions. First and foremost, our initial hypothesis seemed to be correct, as the dominance of the cities with larger number of Hungarian inhabitants is absolutely overwhelming in both results. The city with the most Hungarians, Targu Mures ranked first in both rankings. Cluj Napoca, the city with the second-most Hungarians represents itself with three schools in each table. The other major cities also proved to be well performing in these terms, the only two exceptions being Oradea and Satu Mare. We believe, that the most important reason for the unexpected relatively poor results of these cities` high schools might be the fact that it is likely that the traditional elite families which probably form the social background in the case of a large ratio of the successful students, in these border-counties like Bihor or Satu Mare send the children to Hungary to study further, even already on the high school level. The inhabitants of the Hungarians from Inner-Transylvania have far less possibilities to do so due to the poor infrastructural conditions and considerably bigger distances, let alone the collateral costs..

We also found two high schools, from cities which have less than 20,000 Hungarian inhabitants which achieved remarkable results, one of them being second-ranked in both tables. These are remarkable exceptions, but the specific reasons for these outstanding performances have to be analyzed in the future with proper scientific means, in the hope of discovering any forms of local and initiatives or innovations in methodology that can serve as an example for other schoolsin order to improve the results of the students in the high schools and especially to increase the averages scores achieved at the high-school leaving exams. This way it would be possible to promote the equality of chances among the students coming from various regions so the regional background wouldn`t be as important and determining factor as it seems to be now.

BIBLIOGRAPHY:

Ashley, Brian James.An introduction to the sociology of education. New York, Columbia Univ.Press, 1971

Gilbert, Alan. Cities, powerty and development. Urbanization in the Third World.Oxford University Press, 1983

Harris, P.M.G. The history of human populations. Westport, London, 2003

Jakobson, Max. Finland in the new Europe.Westport, London, Frederick A. Praeger Publishers, 1998

Kirby, Donald G. Finland in the twentieth century. Hurst. London, 1979.

Papp Z., Attila. Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. In Educatio, 2012/I

On-line sources:

http://www.szabadsag.ro/szabadsag/servlet/szabadsag/template/article,PMainArticleScreen.vm/id/2801 accesed on 09.10.2014
http://think.hotnews.ro/legenda-paine.html accesed on 09.10.2014
http://www.hargitakiado.ro/cikk.php?a=MTYyOQ== accesed on 09.10.2014
http://www.realitatea.net/rezultate-bac-2012-masuri-drastice-pentru-liceele-cu-rezultate-slabe-la-bacalaureat_964575.html accesed on 09.10.2014
http://www.livescience.com/4167-flocking-coast-world-population-migrating-danger.html accesed on 09.10.2014
http://www.iom.int/cms/envmig accesed on 09.10.2014
www.edu.ro accesed on 09.10.2014

PARENTING AND TRANSFORMATIVE LEARNING PROCESS

Camelia-Liliana Pavel, PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: Transformative learning theory is a domain still little explored in research and practice. Transformative learning – specific to adults – comprises ten phases most often encountered in experience (Mezirow, 1978) but other authors in the field argue that we can pass a transformative learning process with fewer steps (Lytle, 1989; Cesar, 2003). My question is whether we can demonstrate that becoming a parent is a process of transformative learning. This study aims at developing a qualitative measurement instrument for the transformative learning perceived by parents when their child is born or during the child's growth and education. What skills do parents need to be open for transformation? Could this theory be related to the social change that we face every day?

Keywords: transformative learning, parenting, adult education, skills, social change

"One thing I find amazing; we learn all kind of skills in life, some harder and some easier, and we believe the easiest one is being a parent, hence we do not learn it; however, nothing is harder than being a parent" (Mironescu, 1915, p. 11).

Introduction

Transformative learning is an approach to adult learning that was introduced in 1978 by Jack Mezirow. His initial study was conducted on U.S. women that returned to postsecondary school or workplace after an extended time out. Mezirow emphasizes that learning in childhood is a formative, socializing and acculturating process, but adult education can be transformative and move "the individual toward a more inclusive, differentiated, permeable (open to other points of view), and integrated meaning perspective, the validity of which has been established through rational discourse" (1991, p. 7). The author (1991) articulates what the term transformative theory emphasizes on "meaning – how it is construed, validated and reformulated". He notes that the meaning is an interpretation that is formed through both perception and cognition and that meaning is made both unintentionally and intentionally. Two of the central concepts of Mezirow's theory are meaning schemas – specific beliefs, attitudes and emotional reactions articulated by an interpretation and meaning perspectives –, groups of related meaning schemes that act as perceptual and conceptual codes to form, limit and distort how we think, believe and feel and how, what, when and why we learn. They have cognitive, affective and conative dimensions. Other concepts closely related to theory are critical reflection and perspective transformation.

From the beginning, it is worth mentioning that even though Mezirow's definition is the most recognized and criticised in the field of adult education (Taylor, 1998), many others researchers have defined transformative learning (Boyd & Myers, 1988; Daloz, 1986; Freire, 1970; Mezirow, 1991, 1997, 2000, 2004). A simple and elegant definition of transformative learning is included in the work of Cranton (2000), who underlines the idea that people change the way in which they interpret experiences and interact with the world. "Through some event, traumatic or ordinary, individuals become aware of holding a limiting or distorted view. If they critically examine this view and are open to alternatives, they may consequently

change the way they see things. They have then transformed some part of how they make meaning out of experience." Another definition for transformative learning is "a deep, structural shift in basic premises of thought, feelings and actions", provided by Transformative Learning Centre (2004).

Mezirow (1997) suggests that learning is more than the accumulation of new knowledge that is added to existing knowledge; he describes a process in which the underlying assumptions by which we view the world are changed through the learning process. In his initial research conducted on women who were re-entered in high school after a long pause in their lives, Mezirow identified ten steps that were experienced by these women: a disorienting dilemma; a self-examination with feelings of fear, anger, guilt or shame; a critical assessment of assumptions and relationships; a recognition of one's discontent and the process of transformation are shared; exploration of options for new roles, relationships and actions; provisional trying of new roles; building competence/confidence in new roles and relationships; planning a course of action; acquiring knowledge and skills for implementing one's plans and a reintergration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective. Taylor's (2000) analysis of transformative learning research found that while the theory is widely applied to a diversity of situations, very little of the research available provides data supporting Mezirow's comprehensive model. For example, the research available focuses on portions of the theory, critical reflection and context or perspective transformation. Lytle (1989) uses a questionnaire based on Mezirow's ten stages in semi-structured interviews and found thirty percent of a class of nursing students experienced all ten of Mezirow's stages. All participants in the study experienced the first four stages, but only those who had experienced all nine of the previous stages experienced stage ten, a reintegration back into one's life. Cesar's (2003) dissertation research, which clearly uses Lytle as a model, of adult learner motivation, found forty percent of his subjects experienced all ten stages. Cesar found consensus was less in the early stages of TL compared to Lytle's findings. Cesar did find that ninety-seven percent of his subjects experienced stage three, ninety-three percent experienced stages one and four and seventy-three percent experienced stages two and five. Cesar found a clear trend of fewer students experiencing stages six through ten.

Boyd and Myers (1988) studied the theory of transformative learning based on Jung's theory. Basically, transformative education refers to understanding the dynamic between the *inner* and the *outer* world. Authors focus on the dimensions of deep emotional and spiritual learning, different from Mezirow's view, which focuses on the rational and cognitive process related to critical reflection (Dirkx, 2000). The key-idea for transformative education is the concept of *self*, proposed by Jung.

The two theorists posit that you reach transformation through individuation, which is an extension of awareness through a dialogue with yourself/ interpersonal between the ego and the shadows (unconscious). They say that the transformative journey focuses not that much on a series of rational problem-solving procedures, but on judgment (Boyd and Myers, 1988, p. 280). The sense of judgment comes from within, it is a personal illumination gained by putting things together and by seeing the bigger relational picture.

Dirkx's ideas are also based on Jung. Different from Mezirow, who focuses on the centrality of rational self-reflection and critical thinking, Dirkx sees emotions as the key-element for transformative learning and he calls it logic of the soul, contributing to the development of self-knowledge (Clark & Dirkx, 2008). In Boyd's opinion, logic of the soul refers to a situation where all learn; not just the mind, but also everything becomes an entity (Boyd, 1991).

Dirkx appraises the role of emotion as integral, central and holistic in thinking, rationality, learning and building a sense. The decision-making process is not governed only by conscious rationality, but also by the extra-rational hidden in our unconscious – as emotions, subjectivity, memories, images, symbols, imagination, instinct and fantasy. All of thme are an autonomous and important part of this process.

In his turn, Brookfield (2000) pinpoints the relation between critical reflection and transformative learning by noting that the first is a necessary condition for the emergence of the second. Transformative learning does not always follow critical reflection, just because we see things from multiple perspectives. More likely, transformative learning occurs when the basic premises governing our thoughts and actions change fundamentally (Brookfield, 2000, p. 143).

Another contribution brought by Brookfield to the theory of transformative learning refers to assuming the – psychological and emotional – risk, which can affects the ones who learn, but also to the ethical responsibility of adult trainers in the process of critical reflection for transformation (Brookfield, 1987, 1990 *apud* Taylor, Cranton et al., 2012).

The different perspectives on transformative learning, developed by numerous scientists from the initial theory elaborated by Jack Mezirow, shows the multitude of possible meanings ascribed to this process: rational and cognitive (Mezirow), imaginative and intuitive (Dirkx), spiritual or individuation-related (Dirkx, Cranton), relational or related to social change (Belenkey & Stanton, 2000 apud Taylor, Cranton et al., 2012).

Parenting – definition of the concept and researches in the field

It has been said that parents "create" persons because mothers, fathers and significant others in the child's life influence the development of children in many ways. Direct effects are most obvious. Biological parents contribute directly to the genetic makeup of their children, and parents and others directly shape children's experiences. Parents and others also influence children indirectly by virtue of each partner's influence on the other and their associations with larger social networks (Bornstein & Sawyer, 2005). Parents' beliefs and behaviours influence children and child development via different paths. A common assumption in parenting is that the overall level of parental involvement or stimulation affects the child's overall level of development (see Maccoby & Martin, 1983).

Parents influence their children directly via their genes, beliefs, and behaviours, as well as indirectly via their influences on one another and the multiple contexts they choose for their children. An important aspect in parents' experience is that they remain life-learning adults; they have assumed the social roles and responsibilities of adulthood in their culture (Cranton, 1992). Whether becoming parents, progressing professionally or pursuing new interests, adults continue learning throughout their lifetimes and they continue to modify their

beliefs, their values and their knowledge (e.g. Brookfield, 1986; Cranton, 1992). Moreover, often parents need to cope with stressful situations (disorienting dilemma); they end either in favour of the relationship with the child (they adapt previous beliefs to overcome a new, unknown before situation), or in favour of old habits and beliefs (which means that transformative learning does not occur). Through critical reflection, adults assess whether their assumptions are valid given the new experience; the process tests the justification or viability of assumptions. According to Mezirow (1997), critically reflective thought is central to adult learning and is prerequisite to asking questions and discovering new and better solutions to problems.

Critically reflective thought need to be assumed when parents see that old experiences in relationship with the child are not good enough to resolve a new problem. For instance, how much are parents involved in the child's academic life and how much attention do they pay to the matter? Some parents reproduce attitudes and behaviours seen in their families of origin, while others simply choose to change and they look for alternative solutions and interpretations for the issues they can no longer solve with known methods. Often, social change and its benefits for improving problematic situations are mentioned. The issue is to what extent parents are aware of their role in promoting social change and mostly of the need to change their thought and action pattern. What are the determinants and skills necessary for parents to be open to the process of transforming the relationship with their child?

Method

To study parents' involvement in a changing process because they wish to improve the parent/child relationship, I created a questionnaire with 12 open questions (Annex 1). I chose a qualitative measurement instrument to pinpoint the process of transformative learning and starting from Taylor's review (1998). The review posits that all studies in the field are based on qualitative research. The questions of the questionnaire refer to the process of transformation through which parents can go through, caused by a new and problematic experience that requires new skills in order to be solved. Moreover, parents are invited to talk about the factors they believe made them change, but also the factors that prevent other parents from reconstructing and reinterpret the parent/child relationship.

The questionnaire concerns a critical experience in the person's becoming as a parent or in her relationship with the child. Starting from this experience, the following questions concern the way in which parents found a solution (for instance, beliefs/values totally reconsidered, and the necessity of assuming the change by giving up old behaviours situation-solving habits) and the factors that helped them overcome it (perceived social support, spirituality). Furthermore, the respondents are asked about factors that influence the parents who do not make efforts to get involved in the child's life. The last question concerns the parents' opinion on setting up meetings and sharing parenting experiences, in order to make changes in the parent/child relationship.

Participants

Respondents are parents of at least one child. All of them are college graduates and they are aged between 27 and 38. They participated voluntarily and only 10 of them completed it seriously.

Findings

After analyzing the questions, the crucial event that changed the couple's life is finding out about the pregnancy and mostly the child's birth. One mother added that a disorienting dilemma was the child's teenage years. To cope with this period, the mother started to do some research and read books, buy she also contacting other parents who went through the same thing. When explaining the way in which the event changed their life, the common denominator was becoming aware of their new responsibilities. Furthermore, mothers provided a 100% positive answer for perceived social support and for the relation with the divinity (parents, friends, family) to overcome the change brought by assuming the parental role. It is worth mentioning the answers of certain mothers, who reported fewer arguments and discontents within the couple, in favour of the child's well-balanced development; the couple became more powerful, in order to take care of the child.

As for the factors promoting change instead of reproducing old behaviours, mothers reported total identification with the child, love for the child, need to evolve by overcoming the barriers imposed by old beliefs and the wish of having a happy child, not a victim. Mothers believe that other parents fail to change mostly because they do not have time, then because they are ignorant of what the parental duty requires. Other factors are lack of financial resources and lack of a solid education, based on understanding the overwhelming role of parents in child development. It is also worth highlighting that all respondents reported 10 as the importance ascribed to the relationship with the child (on a scale from 1 to 10, where 1 showed lack of importance).

The last question referred to the parents' availability on attending various meetings with other parents and sharing their experience. The goal would be assuming the change in the parent/child relationship; all of them answered positively, and some of them underlined that the partner should also be present. These meetings can actually lead to a transformation of parental attitudes and behaviours, by opening to the experiences of others and to new experiences, implicitly. It is still an open matter whether parental resistance to change can be changed and the ways in which they could be convinced to change the parent/child relationship.

Investigation limits

This study included mothers with high instruction level. It is still to prove whether mothers or fathers with different social backgrounds have another perception on becoming parents or whether they see the child's birth as a life-changing event, which made them reinterpret their experiences from a different angle.

Another limit is the small number of respondents and the degree to which they understood the item. The questionnaire requires application and validation on a larger sample of subjects and the addition of less general questions.

REFERENCES:

Boyd, R. D. (1991). *Personal transformation in small groups: A Jungian perspective*. London: Routledge.

Boyd, R. D., & Myers, J. G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, *7*(4), 261–284.
Bornstein, M. H., & Sawyer, J. (2005). Family systems. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook on early childhood development.* Malden, MA: Blackwell.
Brookfield, S. (2000). Transformative learning as ideology critique. In J. Mezirow & Associates, *Learning as transformation* (pp. 125–150). San Francisco: Jossey-Bass.
Cesar, C. J. (2003). Adult motivation to complete their baccalaureate degree. Graduate School of Education and Psychology. Malibu CA, Pepperdine University**:** 163.
Clark, C., & Dirkx, J. (2008). The emotional self in adult learning (pp. 89–95). New Directions for Adult and Continuing Education, no. 120. San Francisco: Jossey-Ba. In J.M. Dirkx (Ed.), *Adult learning and the emotional self* (pp. 89-95).
Cranton, P. (2000). Individual differences and transformative learning. In Mezirow & Associates, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 181-204). San Francisco: Jossey-Bass.
Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences.* San Francisco: Jossey-Bass
Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Herder & Herder
Imel, S. (1998). Transformative learning in adulthood. *ERIC Digest* No. 200. Retrieved July 10, 2006
Lytle, J. E. (1989). The process of perspective transformation experienced by the registered nurse returning for baccalaureate study. Department of Leadership and Educational Policy Studies. Dekalb IL, Northern Illinois University**:** 178.
Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parentchild interaction. In M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 10, pp. 1–103). New York: Wiley.
Petrovici, M. C. (2010). Understandings levels, Didactic and Pedagogical Publishing.
Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. Adult Education, 28, 100-110.
Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* San Francisco: Jossey-Bass.
Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), Transformative learning in action: Insights from practice, *New Directions for Adult and Continuing Education,* No. *74* (pp. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.
Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory, In Mezirow & Associates, *Learning as transformation* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
Mezirow, J. (2004). Forum comment on Sharan Merriams', "The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory." *Adult Education Quarterly, 55,* 69-70.
Mironescu, O. I. (1915). Familia şi şcoala. Observări asupra educației noastre de azi şi cooperația între familie şi şcoală, Constanța, "Vulcan".
Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review.* (ED 423 422). Retrieved on June 24, 2006.

Taylor, E. W. (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 285–328). San Francisco: Jossey-Bass.
Taylor, W., Cranton, P. and associates (2012). *The Handbook of Transformative Learning. Theory, research and practice*. Jossey-Bass.
Transformative Learning Centre (2004). Retrieved July 27, 2004, from Transformative Learning Centre Web site: http://tlc.oise.utoronto.ca/index.htm.

Annex 1

Questionnaire

There is no wrong or right answer to the following questions. They concern an experience that you had in your capacity of child's parent. Express your opinions sincerely, because this instrument is confidential. Please offer details where you believe it necessary.

- Think of an event related to your becoming as a parent or to your parent/child relationship, of which you believe it changed your life radically. Please specify when it occurred, where and who was involved.
- Explain the way in which this event changed your life.
- Did you cope with change more easily through perceived social support from your significant others? Detail such experiences.
- Has spirituality played any role in this process?
- At that moment, did you question certain beliefs that you previously considered unshakable?
- Following the event, have you changed your mental or other habits? Provide details.
- Have you also felt that your values had been shaken from their foundation?
- Has the new experience made you understand the old experiences differently?
- What do you believe that made you change instead of reproducing old behaviours?
- On a scale from 1 to 10, how important is your involvement in the relationship with the child?
- Concerning parents who do not make efforts to be more presents in the child's life, what are, in your opinion, the factors preventing them from accepting the change?
- Do you believe that parents attending meetings with other parents and sharing their experiences could lead to assuming a change in the relationship with the child?

PAUL RICOEUR'S PERSPECTIVE ON RELIGIOUS SYMBOL – CONTRIBUTIONS TO THE PSYCHOLOGY OF RELIGION

Corina Sorana Matei, Assist. Prof. Ph.D., Spiru Haret University of Bucharest

Abstract: Considering Paul Ricoeur's theory of symbol, and particularly of religious symbol, my goal here is to summarize the contributions which the French philosopher has to a cultural rehabilitation of symbol as a theoretical instrument in psychology of religion. My assumption is that psychology of religion could be usefully approached as a new, under construction discipline, but also as a cultural domain, having less from the scientific spirit claimed in the 20th century. Hermeneutics and phenomenology remain, as I believe, two philosophical disciplines which bring a lot of relevance in this new cultural field. And Paul Ricoeur's work is one of the most relevant in this respect, as it has also fertile influences in interpretive anthropology and phenomenological theology.

Keywords: symbol, symbolic function, interpretation, phenomenology of religion, psychology of religion.

Introduction

The epoch in which Paul Ricoeur has developed his philosophical work – the second half of the 20th century and the beginning of the 21st century – was characterized by relativism, and thus by a sort of relaxation of the scientific rigorous claims in many social sciences. As it seems, the first science to assume the relativity of its descriptions and data interpretations was cultural anthropology. To affirm this I rely on the fact that there appeared even a new approach, a new branch called interpretive anthropology. Its founder was the field anthropologist Clifford Geertz, who draws the attention on the fact that *meaning* is deeply subjective. And that it remains so; it is "in the head", "incapable of being firmly grasped, much less analyzed" (Geertz, ed., 1974, 5-6). Despite this, a lot of social scientists have been trying hard to grasp it into concepts and methods, from modern logic and phenomenological criticism, to language philosophy and psycho-history, as the American anthropologist says. «Indeed, constructing concepts and methods to deal with them and to produce generalizations about them is the primary intellectual task now facing those humanists and social scientists not content merely to exercise habitual skills. The surge of interest in "myth", "fiction", "archetype", "semantics", "systems of relevance", "language games", and so on is but the symptom that this transformation in viewpoint has in fact taken place, and – from the very multiplicity of the terms – that it has taken place in intellectual contexts much more isolated from one another than the commonality of their concerns would warrant.» (*Ibidem*).

As I believe, it is also the case of psychology of religion. Its traditional approach was settled by William James in a previous epoch, when the general confidence in science and in man's ability to clearly discover the irreducible "Truth" in the unique "Reality" was still untamed by the postmodern approach of our days. But the present has developed a more profound understanding of the amount of subjectivity in the field of this science. That's why, in order to keep the relevance of the assertions concerning religious beliefs, rituals, attitudes and behaviors, it is important to understand their cultural contexts, but also the human mind

patterns of thinking. And for doing this we need to rely on the philosophical discourse offered by hermeneutics, phenomenology, and interpretive anthropology.

In this respect, Paul Ricoeur's considerations on symbol, symbolic function, interpretation, meaning etc. will be most useful. That is because, as the Romanian scholar Adrian Marino considered, Ricoeur is one of the authors who rejected the 20th century trend in treating symbol only as a linguistic reality; he treated it extensively as a spiritual, religious, metaphysical, or literary reality as well. (Marino, 1980, 182).

Elements of Ricoeur's Hermeneutics

Ricoeur's philosophical views reveal an interdisciplinary study basis. His considerations on psychoanalysis and theology contribute altogether to constructing a perspective on human existence, on man's self-knowledge. The presupposition of this approach is that meaning could not be grasped directly, nor our self-knowledge could be achieved directly (in a Cartesian way), but only by mediations which involve the knowledge of the world, and the interpretation of these mediations.

All these mediations and their interpretation require language, so that's why the French philosopher talks about the theoretical context of all these as "the grand philosophy of language" (Ricoeur, 1998, 12). So Ricoeur regards *symbol* from the perspective of hermeneutics, philosophy of language and phenomenology of religion, but he does it unitarily.

His description of symbol is that of a carrier of two meanings: an immediate meaning and a hidden meaning, "where the latter meaning reveals itself and hides at the same time." (*Ibidem*, 15). The revelation/concealment relation between the two kinds of meanings shall be the symbol's characteristic. Ricoeur's claim is that this very issue creates the hermeneutic problem: «As I see it, the problem of the unity of language cannot validly be posed until a fixed status has been assigned to a group of expressions that share the peculiarity of designating an indirect meaning in and through a direct meaning and thus call for something like a deciphering, i.e. an interpretation, in the precise sense of the word. To mean something other than what is said – this is the symbolic function.» (*Ibidem*, 19).

At this stage of his work that I take into account here, namely, in his book on Freud's psychoanalysis, Ricoeur is aware of the fact that his method in studying the religious symbolism can be improved. Nevertheless, his considerations and especially his critics concerning Freudian psychoanalysis as regards religion allows him – he says – to cast a "side look" (*Ibidem*, 553). But this side look proves to be particularly accurate and seems to foreshadow his phenomenological and hermeneutical approach applied to the religious phenomenon in subsequent works.[1]

The hermeneutical circle described by Ricoeur is this: to believe means to listen to the interpellation, which first and foremost implies interpreting the message. Me must believe in order to understand and understand in order to believe. (*Ibidem*, 554).

[1] Such as: "Experience and Language in Religious Discourse", in J.-L. Chrétien, M. Henry, J.-L. Marion & P. Ricoeur, (1996), *Phenomenology and Theology*, Iassi: Polirom. See also P. Ricoeur & A. Lacocque, (2002), *How to Understand the Bible*, Iassi: Polirom.

Elements of Ricoeur's phenomenology of the sacred

The phenomenology of the sacred is made possible by the phenomenology of the spirit (in a Hegelian way). In fact, by passing from the latter to the first, we become aware not only of the limits of rational knowledge, but also of the irreducible character of symbols in terms of rational knowledge. Symbolic thinking and rational, positive thinking are irreducible to one another, but they are both perennial and contributing to the humanity's unity of thought. "While it is true that symbols give rise to thought, the symbols of evil show that there is always more in the myth and in the symbols than in all our philosophy; and that even philosophical interpretations of symbols will never become absolute knowledge. Thus the symbols of evil attest that the *symbolique* is insurmountable; at the same time that it speaks to us of the check on our existence and on our power to exist, they declare a check on the systems of thought which would shallow the symbols in an absolute knowledge." (*Ibidem*, 556).

The thesis of the unity of human reason, regardless the epoch or cultures, is also considered in Sergiu Al-George's book, Language and Thought in Indian Culture. The author says that this unity is illustrated in Indian cultural context, and especially in the passage area from mythical-ritual speculation to the linguistic one, in which the entire positivity of the former is gradually objectified. "Now wherever this Speech was, there everything was done, everything was known; but wherever Mind was, there nothing whatever was done, nothing was known, for no one knows (understands) those who think in their mind". (*Apud* Al-George, 1976, 17). And the Romanian scholar expresses his surprise that such a refined confrontation of thought with language, albeit subtly nuanced, to which every thinker of our times could adhere, has been formulated in Satapatha Brahmana (I, 5, 2, 15), the oldest texts of Indian ritualism. (*Ibidem*).

Therefore, it could be reasonable to suppose that this thinking, be it called "symbolic" or "mythical", or "anarchical", is irreducible and at the same time perennial, precisely because it stems from man's communication with sacredness. It seems to be a totally different communication than the inter-human one. As I believe, it most probably inspired Ricoeur in his view on the sacred as sign of something that does not belong to us, the sign of Wholly Other. (Ricoeur, *op. cit.*, 560).

The symbol can act out as a denied, overcome but never abolished fantasy: "The symbolic meanings closest to theological and philosophical speculation are always involved with some trace of an archaic myth. This close alliance of archaism and prophecy constitutes the richness of religious symbolism; it also constitutes its ambiguity; the symbol gives rise to thought…" (,*Ibidem*, 573).

Elements of Ricoeur's psychology of religion

For the French philosopher, a new intentionality is instituted in the area in which the symbol translates a primal phantasm; meaning a phantasm that speaks of a lost origin or of a lost archaic object, whose loss is felt as a lack inscribed in desire; but what stimulates interpretation in its never-ending movements is not the fullness of remembering but its

emptiness. Domains such as ethnology, comparative mythology or biblical exegesis – argues Ricoeur – confirm that each myth is in fact the interpretation of an earlier story. (*Ibidem*, 570).

The religious symbol acquires force by this very rendering of the primal phantasm, converted into instrument of discovery and exploration of origins. By means of these representations of detection, of discovery, man *tells* the origin of his humanity. As such, the heroic accounts of Hesiod and Babylonian literature, the stories of fall in the Orphic literature, the accounts of primal guilt and exile in the Hebraic literature, may be treated – argues the author – as collective oneirism. But this collective oneirism, however, is not a recording of pre-history; the symbol has a vestigial function: it does not show towards the origins but rather towards an imagination of origins. Such an imagination may be said to be historical, for it tells an advent, a coming into being, but not historical, since it has no chronological significance." (*Ibidem*, 569-570).

It seems that the symbol already represents an interpretation of the phantasm before it makes the object of interpretation: before speech itself is interpreted by the exegete, speech represents the instrument of the interpretation of the phantasm through symbol. (*Ibidem*, 573).

As regards the psychology that operates in the subtle area of religious feeling of man, Ricoeur rebukes Freud for excluding, without invoking theoretical grounds, the possibility that this feeling be a form of participation to the source of Eros, that it represents *man's power to love*, and not an infantile consolation. (*Ibidem*, 565). In other works, Ricoeur would highlight the social relevance of this love, by naming it "the guardian of justice" (Ricoeur, 1996, 36), thus increasing the difference between his philosophical approach and Freud's mere psychological approach of this religious feeling.

I believe that these few considerations of Ricoeur's philosophical thinking could offer enough arguments to suggest that only by a philosophical approach the psychology of religion could be relevant to our understanding of *human nature*. Without this wide, universal view, the psychological approach of this profound area could be sterile, or petty.

As a methodological aspect, the distinction which the French philosopher made in another book could be useful; the distinction between being rational and being reasonable (Ricoeur, 1995, 291-292); despite the fact that man's religious feelings and behaviors are not rational, still they are reasonable, as long as they are to be found in each and every cultural context in the world. As the Romanian historian of religions Mircea Eliade said, "the forms and manifestations of the sacred vary from one people to another, from one civilization to another. And yet the same paradoxical – that is, unintelligible – fact remains always: that the sacred manifests itself. (…) there is no essential gap in humanity's religious life." (Eliade, 1998, 135). Here begin the limits of study in psychology of religion: where the paradox, the unintelligible begin as well.

REFERENCES:

Al-George, Sergiu, (1976). .*Language and Thought in Indian Culture*, Bucharest: Scientific and Encyclopedic Publishing House

Eliade, Mircea, (1998). *Myths, Dreams and Mysteries*, Bucharest: Encyclopedic Univers

Marino, Adrian, (1980). *Mircea Eliade's Hermeneutics*, Cluj-Napoca: Dacia

* * * (1974). *Myth, Symbol and Culture*, ed. C. Geertz, New York: Norton & Company. Inc.
Ricoeur, Paul, (1995). *Essays in Hermeneutics*, Bucharest: Humanitas
Chrétien, Jean-Louis & Henry, Michel & Marion, Jean-Luc & Ricoeur, Paul (1996). *Phenomenology and Theology,* Iassi: Polirom
Ricoeur, Paul, (1998). *On Interpretation. Essay on Freud*, Bucharest: Trei

EDUCABILITY – A DETERMINANT FACTOR OF PERSONALITY FORMATION AND DEVELOPMENT

Andreea Nicoleta Dragomir, Assistant, PhD Student, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: Due to its complexity, education involves actions and influences determining changes within the individual personality of all elements and all these specific educational actions likely to shape human personality, are dimensions of education (education intellectual, moral, aesthetic, religious, physical training). These dimensions make up a system, based on dynamic relations of collaboration between components underestimation or exclusion of one may have negative effects on other dimensions of education and the overall functioning of the educational system.

Keywords: educability, administrative system, dimensions of education, human personality, civic skills

Moto: "*Dacă vrem să ajungem la o adevărată pace în această lume, atunci va trebui să începem de la copii*" **Ghandi**

Introducere

Sistemul de învăţământ este reprezentat de totalitatea instituţiilor şcolare şi educative ale unei societăţi care sunt organizate şi funcţionează, în mod corelat, după anumite principii, în vederea realizării unor anumite finalităţi ale educaţiei, specifice pentru o epocă istorică. Începutul organizării sistematice a învăţământului, după principiul ierarhizării nivelului de şcolarizare potrivit vârstei elevilor, datează din secolul al XV- lea, când au apărut prima şcoală secundară a lui Vittorino de Feltre (1423) şi universităţile Renaşterii[1].

Ca parte a sistemului de educaţie, sistemul de învăţământ coordonează şi asimilează acţiunile pedagogice proiectate şi realizate la nivelul: şcolilor, instituţiilor specializate în educaţie şi instruire nonformală, organismelor instituţionale ale comunităţilor educative care sprijină şcolă în mod direct, conform unor relaţii contractuale: familia/comunitatea părinţilor, agenţii economici, politici, culturali, biserica etc.[2]

În majoritatea ţărilor lumii, sistemele de învăţământ sunt structurate pe cicluri de învăţământ (primar, secundar, superior) şi trepte (superior, inferior, de lungă durată, de scurtă durată). Fiecare treaptă este, la rândul ei, structurată pe mai multe profiluri şi filiere (specializări).

Sistemul de educaţie, de învăţământ poate fi analizat ca subsistem al sistemului social global iar organizarea, structura, conţinutul şi principiile care stau la bază sunt determinate de caracteristicile celorlalte subsisteme sociale: sistemul economic, politic, cultural, comunitar şi natural. La rândul său, învăţământul exercită influenţă asupra tuturor acestora: sistemul economic oferă justificarea pragmatică, învăţământul oferă răspuns la anumite nevoi sociale şi economice ale momentului; sistemul politic influenţează prin principiile de selecţionare a valorilor care vor fi transmise prin învăţământ doctrinar sau

[1] Mihai Diaconu, *Sociologia Educaţiei*, Editura ASE, Bucureşti, 2004, p. 69
[2] S. Cristea, *Dicţionar de pedagogie*, Chişinău-Bucureşti, Grupul Editorial Litera, Editura Litera Internaţional, 2000, p. 337

militant, directiv, nondirectiv, ori influenţează prin accesul limitat, liber, foarte restrâns, al populaţiei la diferitele niveluri ale educaţiei sau accesul la luarea deciziilor privind învăţământul, atât în ceea ce priveşte participanţii la decizie cât şi la nivelurile de luare a deciziei (naţional, regional, instituţional); sistemul cultural oferă justificarea filosofică a deschiderii culturale spre o educaţie diferenţiată după atitudini sau un învăţământ nivelator, în funcţie de forţa cu care se impun în societate concepţiile privind necesitatea unei educaţii egalitaristă, democratică. Trebuie accentuat, pe fondul necesităţii europenizării sistemului de educaţie, relaţia dintre acest sistem şi sistemul comunitar, care influenţează direct prin multiple mecanisme[3]: reglementările normative (regulamente, directive, decizii, avize, recomandări, legi, decrete, hotărâri, acorduri), mecanisme instituţionale de organizare şi administrare a învăţământului la nivel naţional, regional, local şi instituţional (organisme ministeriale, inspectorate şcolare, consilii judeţene, consilii de administraţie etc.), mecanisme financiare (sistemul alocaţiilor bugetare, control financiar etc.), mecanisme de control prin obiective şi rezultate (evaluarea instituţiilor şcolare pe baza performanţelor obţinute), mecanisme de piaţă (mecanismele competiţiei şi obligativităţii îndeplinirii anumitor condiţii de eficienţă, mai ales în învăţământul superior).

În Europa de astăzi, există riscul de slăbire a coeziunii sociale din mai multe cauze, printre care mai importante sunt şomajul unei părţi considerabile a populaţiei şi îndeosebi a tinerilor neîncrederea populaţiei în instituţiile democratice, naţionalismul, corupţia, conflictele violente care au loc în unele părţi ale continentului şi decalajul în creştere între bogaţi şi săraci. De aceea, se pune problema întăririi coeziunii sociale care este necesară la diferite niveluri, îndeosebi pentru a garanta egalitatea tuturor cetăţenilor în ceea ce priveşte accesul la educaţie, dialogul social între diferite grupuri şi naţiuni, participarea activă a tuturor cetăţenilor la viaţa socială, economică şi culturală, precum şi la procesele decizionale. În ţările Europei, societăţile sunt foarte diverse datorită prezenţei diferitelor minorităţi etnice şi culturale şi a comunităţilor de imigranţi, precum şi a unei mobilităţi în creştere a persoanelor.

În vederea realizării convergenţei în educaţie la nivel regional, s-a lansat şi ideea de dimensiune europeană a educaţiei printr-un număr de acţiuni care să accelereze acest proces: promovarea mobilităţii cetăţenilor, crearea de programe academice comune, crearea de reţele pentru schimbul de informaţii şi pentru predarea limbilor străine şamd. Declaraţia de la Bologna (semnată în 1999) a vizat crearea Spaţiului European al Învăţământului Superior până în 2010. Cu toate acestea, convergenţa în educaţie este un fenomen mult mai complex, care se află în spatele convergenţei economice. În plus, şansele ca economiile naţionale mai puţin evoluate să avanseze către convergenţă în cadrul unei pieţe extinse şi extrem de competitive sunt greu de atins pe termen scurt. Trebuie avut în vedere faptul că la nivelul acestei grupări pot exista mecanisme care mai degrabă stimulează divergenţa decât convergenţa. Chiar şi în cazul în care sistemele se îndreaptă în aceeaşi direcţie generală, acestea încep din puncte diferite şi merg cu viteze diferite[4].

În ceea ce priveşte educaţia în ţările europene, mai multe aspecte au fost evidenţiate în lucrări de cercetare: 1) sistemele de învăţământ sunt incapabile să integreze un număr

[3] I. Mihăilescu, *Sisteme de învăţământ superior în Europa Centrală şi de Est – Analiză comparativă*, Bucureşti, Editura Alternative, 1997, p. 89
[4] http://www.educatieconvergenta.ro/rezultate.html, pagină accesată în data de 27,08,2014

considerabil de tineri, în special în ţările sud-europene; 2) sistemele de învăţământ rămân în continuare neomogene, în întreaga Uniune Europeană; 3) calitatea educaţiei lasă încă destul loc pentru îmbunătăţire; în plus, legătura dintre teorie şi practică este foarte slabă; 4) cerinţele Bologna se referă în principal la aspecte calitative, iar estimările cantitative ale realizărilor în domeniul educaţiei rămân nedefinite.

Sistemul educaţional în UE, încă din 1976 ministerele educaţiei a încercat implementarea unei reţele de informare pentru a putea înţelege mai bine politicile educaţionale la nivelul celor nouă state membre existente arunci. Aceasta reflecta principiul conform căruia particularităţile unui sistem educaţional din oricare stat membru trebuie să fie respectat în totalitate, coordonându-se şi îmbunătăţindu-se în acelaşi timp interacţiunea între educaţie, training şi sistemele de angajare. Reţeaua de informare în domeniul educaţiei în Europa, *Eurydice*[5] a fost lansată în mod formal în 1980. În 1986 atenţia s-a îndreptat de la schimbul de informaţie către schimbul de studenţi odată cu lansarea programului *Erasmus*[6] descris de mute ori ca unul dintre cele mai de succes iniţiative ale Uniunii Europene. Pentru a uşura introducerea studiilor europene în universităţi, Comisia Europeană sprijină de asemenea şi proiectul *Jean Monnet*[7], oferind mai departe un drum către înstărea în catedrele Jean Monnet, cursuri permanente, module de drept european, economie europeană, studii politice de construcţie europeană şi istoria integrării europene. Proiectul sprijină şi crearea Centrelor de Excelenţă Jean Monnet.

Prin luptă contra fenomenului de eşec şcolar, educaţia poate să contribuie la coeziunea socială, garantând fiecăruia calificări de bază care să permită de a avea un venit suficient pentru a trăi o viaţă independent şi a participa la viaţa societăţii. Pentru a asigura principiul egalităţii de şanse pentru toate categoriile sociale, soluţia nu este de a coborî nivelul educaţiei. Este necesară, mai degrabă, o diversificare a educaţiei care ar întări capacitatea fiecărei instituţii educative de a răspunde la cerinţele particulare ale mediului său social.

Se consideră că această diversificare se poate realiza prin:

- educaţie mai puţin academică şi mai inovatoare, bazată pe noi metode pedagogice, care favorizează autonomia celui care învaţă, datorită utilizării noilor tehnologii de informare şi de comunicare;
- şcoală mai „comunitară”, care să ştie a îmbina misiunile educativă, culturală, socială, sportivă şi altele, în strânsă colaborare cu partenerii externi. Acest tip de aşezământ ori mai degrabă de „centru educativ” ar putea rămâne deschis seara şi în timpul zilelor de odihnă la sfârşitul săptămânii şi ar propune tot felul de activităţi părinţilor şi membrilor comunităţii. Lucrătorii sociali care au de a face cu tinerii, funcţionarii şi un personal specializat, remuneraţi de colectivităţile locale, ar putea oferi servicii speciale ce ar permite de a păstra misiunea educativă a şcolii.

Autorităţile publice au pretutindeni rolul de garant al calităţii sistemului educativ, ele trebuie să garanteze respectarea de către fiecare instituţie educativă a normelor de calitate. Normele de calitate nu mai ţin în exclusivitate de competenţa autorităţilor şi instituţiilor

[5] Pentru mai multe detalii în ceea ce priveşte reţeaua de informare Eurydice vă rog accesaţi: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11061_ro.htm
[6] Pentru mai multe detalii vă rog accesaţi: http://erasmus-plus.ro/ro/?gclid=CIO34oOks8ACFWTHtAodSicAag
[7] Pentru mai multe detalii vă rog accesaţi: http://www.eurodesk.ro/program.php?id=RO0010000024

educative. Ele sunt definite în relaţie directă cu alţi factori implicaţi în educaţie şi formare profesională. Se recunoaşte de către toţi necesitatea elaborării unor norme naţionale sau internaţionale de calitate în învăţământ. Este recunoscut de toţi că echitatea este o condiţie prealabilă pentru coeziunea socială, iar lipsa egalităţii de şanse în materie de acces la educaţie ar avea ca urmare excluderea, adică subminarea coeziunii sociale. Fiecare cetăţean are dreptul să aibă acces la o educaţie de înaltă calitate şi să beneficieze de aceasta. Cu toate acestea, în materie de educaţie egalitatea de şanse rămâne o problemă fundamentală[8].

Pentru integrare în Europa, sunt necesare noi competenţe atât persoanelor individuale, cât şi societăţii în ansamblu. Printre aceste competenţe, mai importante sunt[9]:

- spiritul de întreprinzător;
- spiritul de cooperare;
- capacităţi de comunicare, de viaţă în societate şi de participare;
- capacitatea de a rezolva problemele;
- facultatea de a organiza lucrul propriu în mod autonom;
- capacitatea de colaborare cu colegii de origine culturală şi naţională diferită;
- capacitatea de a utiliza noile tehnologii de informare şi de comunicare;
- competenţe lingvistice.

Competenţele menţionate mai sus trebuie să fie achiziţionate în cadrul studiilor generale şi în cadrul formării profesionale. Şcoala şi universitatea trebuie, de asemenea, să permită tinerilor să capete competenţe antreprenoriale şi participative.

Educabilitatea – factor determinant al formării şi dezvoltării personalităţii

Personalitatea reprezintă un ansamblu unitar, integral şi dinamic de însuşiri, procese şi structuri psihofiziologice şi psihosociale, care diferenţiează modul de conduită al unui om în raport cu alţii. Asigurându-i o adaptare originală la mediu, strâns legată de o activitate conştientă, creativă, eficientă şi responsabilă. Dezvoltarea fiinţei umane ca personalitate este un proces ce se desfăşoară în concordanţă cu legea automişcării universale, adică a succesiunii modificărilor stadiale ireversibile sub raport structural şi informaţional, parcurgând drumul evoluţiei de las simplu la complex, de la inferior la superior. Desigur, numai în măsura în care sunt asigurate condiţiile favorabile de mediu şi educaţie. Creşterea, maturizarea şi dezvoltarea fiinţei umane sunt elemente stadiale ale formării personalităţii. În baza cercetărilor pluridisciplinare, pedagogia a reuşit să stabilească factorii principali ai dezvoltării personalităţii şi anume: ereditatea, cu caracter filogenetic, care interferează în procesul formării personalităţii cu procesele psihosociale, educaţionale şi ale experienţei individuale ale evoluţiei fiinţei umane; mediul, ca vector extern şi educaţia, ca vector mixt – intern şi extern[10].

Având în vedere interesul acordat temei privind educabilitatea vom accentua analiza acestei noţiuni dar şi a factorului de mediu, în special a celui social-global şi psihosocial.

---

[8] http://euromentor.ucdc.ro/vol2nr1martie2011/eur-ro/politici-in-domeniul-calitatii-educatiei-cezar-mil.pdf , pagină accesată în data de 27,08,2014

[9] S. Tiron, S., *Politica europeană în domeniul calităţii*, studio elaborat în cadrul proiectului „Politici educaţionale", Chişinău, 2001, p. 56

[10] I. Bontaş, *Pedagogie – tratat*, Editura BIC ALL, Bucureşti, 2007, p. 34 şi următoarele.

Între mediul social global şi mediul psihosocial există interacţiune, în timp ce mediul social global reprezintă un ansamblu de condiţii cu caracter pronunţat obiectiv, mediul psihosocial reprezintă un ansamblu de condiţii cu caracter pronunţat subiectiv, cuprinzând relaţiile interpersonale, statusurile psihosociale realizate de persoane, idealurile şi comportamentele lor colective, modele de comportament proiectate, complexul de norme şi valori şi procesele psihosociale ce le generează. Formarea şi dezvoltarea personalităţii depind de calitatea mediului social global, a mediului psihosocial îndeosebi condiţiile psihosociale favorabile – organizarea socială democratică, relaţiile dintre indivizi, cele profesionale, bazate pe competiţie socială, dar şi de cooperare, respect şi pe ajutor reciproc, pe apreciarea valorilor şi competenţelor individuale, pe responsabilitate, spirit de independenţă şi creativitate individuală şi de grup etc. Asigură formarea şi dezvoltarea unor calităţi valoroase eficiente ale personalităţii. Condiţiile psihosociale nefavorabile, organizarea socială arbitrară, autoritară, cu relaţii interpersonale şi profesionale bazate pe invidie, lipsă de respect şi de ajutor reciproc, pe competiţie neloială, pe necinste, pe neîncredere, pe tensiuni sociale, în cadrul cărora acţionează atitudini şi fapte antiumane, infracţionale constituie elemente negative grave care stopează formarea personalităţii.

Societatea civilă şi liberă românească, în condiţiile dezvoltării statului de drept, democratic şi economiei de libere de piaţă, poate şi trebuie să diminueze şi chiar să înlăture condiţiile nefavorabile ale mediului psihosocial şi să creeze condiţii de mediu social global favorabile mediului psiho-socio-educaţional şi ecologic cerut de dezvoltarea unei personalităţi integrale, elevate şi competente, demne, civilizate şi creative[11].

Mediul, cu toate componentele sale, nu este un factor fatal şi invariabil în evoluţia umană. Condiţiile de mediu şi culturale (educaţionale) pot fi modificate în direcţia transformării lor în condiţii adecvate şi favorabile modelării în direcţii constructive elevate şi eficiente a personalităţii. Mediul este considerat ca fiind un inestimabil patrimoniu al omului. El trebuie conservat, protejat şi la nevoie îmbunătăţit în legătură cu tot ceea ce este favorabil vieţii omului, iar asigurarea purităţii lui depinde de educaţia care instruieşte şi formează astfel oamenii.

Educaţia este modalitatea de organizare şi desfăşurare a influenţelor mediului socio-uman asupra individului, prin intermediul căreia, acesta îşi extinde existenţa dincolo de limitele biologice prin internalizarea valorilor umanităţii devenind personalitate.

Întrucât influenţele eredităţii şi ale mediului asupra procesului dezvoltării personalităţii umane sunt aleatorii, societatea a elaborat un mecanism de creştere a controlului asupra dezvoltării ontogenetice – educaţia. Din perspectivă pragmatică, educaţia presupune identificarea predispoziţiilor native, a potenţialităţilor genetice ale individului şi organizarea şi dirijarea influenţelor modelatoare ale mediului socio-uman asupra individului. Ea are rol mediator, de interfaţă între individ şi mediul înconjurător, precum şi rol de factor de armonizare a interacţiunii dintre ereditate şi mediu[12].

Educaţia este o formă deliberată, organizată, sistematică şi continuă de formare şi

[11] Ibidem , 47

[12] M. Bocoş, *Fundamentele pedagogiei. Teoria şi metodologia curriculum-ului*, editura Paralela 45, Piteşti, 2010, p. 13

modelare a personalităţii umane, conferindu-i omului o nouă dimensiune, una socială, culturală, îmbogăţindu-i şi diversificându-i valorile.

Educaţia este ghidată de o serie de politici educaţionale, de modele, strategii, metode şi procedee, ea acţionând convergent ca o activitate anticipată, coerentă şi specializată, realizată în conformitate ci finalităţi bine determinate. Scopul educaţiei este acela de a forma şi modela personalităţi umane, generaţii, în concordanţă cu idealul societăţii promovat într-o anumită perioadă istorică.. educaţia nu presupune influenţe oarecare, nedirijate, ci, dimpotrivă, reprezintă un proces dirijat spre un scop anume, o activitate conştientă, orientată spre valorile şi exigenţele impuse de societate.

Datorită complexităţii sale, educaţia presupune acţiuni şi influenţe care determină schimbări în sfera tuturor elementelor personalităţii individului, iar toate aceste acţiuni educaţionale specifice susceptibile de a modela personalitatea umană, constituie dimensiuni ale educaţiei (educaţie intelectuală, morală, estetică, religioasă, fizică, profesională). Aceste dimensiuni alcătuiesc un sistem, bazat pe raporturi dinamice de colaborare între componente, subaprecierea sau marginalizarea uneia putând avea efecte negative asupra celorlalte dimensiuni ale educaţiei şi asupra funcţionalităţii de ansamblu a sistemului educaţional.

Printre facilităţi şi prin conţinut, educaţia trebuie să se adapteze exigenţelor şi evoluţiilor realităţii naţionale şi internaţionale şi să contribuie la soluţionarea problemelor cu care se confruntă diferitele societăţi. Astfel, pe lângă dimensiunile tradiţionale ale educaţiei au apărut, ca răspunsuri la problematica complexă, „noile educaţii”. În continuare voi prezenta pe scurt câteva dintre ele şi anume: educaţia civică, educaţia axiologică, educaţia interculturală, educaţia pentru participare, democraţie şi drepturile omului, educaţia pentru pace şi cooperare.

2.1. Educaţia civică se referă la activităţile de formare a omului ca şi cetăţean, ca susţinător activ al ordinii de drept şi de stat. Ea vizează formarea conştiinţei şi comportamentului de membru al societăţii.

În vederea creşterii angajamentului şi participării, oamenii trebuie să posede informaţiile, abilităţile şi atitudinile potrivite. Competenţele civice pot oferi indivizilor posibilitatea de a participa pe deplin la viaţa civică, dar trebuie să se bazeze pe informaţii solide despre valorile sociale, conceptele şi structurile politice, precum şi pe un angajament de participare democratică activă în cadrul societăţii. Căutarea echităţii şi a coeziunii sociale a reprezentat o prioritate politică în creştere în decursul ultimilor ani la nivel naţional şi european. Încurajarea cetăţenilor, în special a persoanelor tinere, de a participa în mod activ la viaţa socială şi politică a fost privită drept unul dintre principalele mijloace de a aborda aceste chestiuni; prin urmare, educaţia a fost identificată drept un punct de sprijin de mare importanţă în acest sens[13].

Educaţia civică se referă la aspectele învăţământului la nivel şcolar menite să pregătească elevii pentru a deveni cetăţeni activi, asigurându-se că aceştia au cunoştinţele, abilităţile şi atitudinile necesare pentru a contribui la dezvoltarea şi bunăstarea societăţii în care trăiesc. Acesta este un concept vast, care cuprinde nu numai predarea şi învăţarea la clasă, dar şi experienţe practice dobândite de-a lungul vieţii şcolare şi prin intermediul

[13] http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139RO.pdf, pagină accesată în data de 06.07.2014

activităţilor în societatea extinsă. Acesta cuprinde conceptul mai restrâns de „educaţie civică", care este limitat la „cunoaşterea şi înţelegerea instituţiilor formale şi a proceselor vieţii civice (cum este procesul de votare din alegeri)[14]"

Conceptul de cetăţenie europeană extinde participarea cetăţenilor în viaţa politică, socială şi civilă a societăţii, se bazează pe respectul pentru un ansamblu comun de valori din centrul societăţilor democratice şi poate fi descoperit în definiţia „cetăţeniei active"[15] promovată la nivel european.

Competenţele civice necesare pentru a putea exercita în mod activ cetăţenia, aşa cum sunt definite de către cadrul european pentru competenţe cheie, se axează pe: o cunoaştere a conceptelor democratice de bază, inclusiv pe o înţelegere a societăţii şi a mişcărilor sociale şi politice; procesul de integrare europeană şi structurile UE; şi principalele progrese sociale, atât trecute, cât şi prezente. Competenţele civice necesită şi aptitudini cum sunt gândirea critică şi aptitudini de comunicare, şi abilitatea şi dorinţa de a participa în mod constructiv în domeniul public, inclusiv în procesul de luare a deciziilor prin intermediul votării. În final, sunt evidenţiate şi un sentiment de apartenenţă la societate la diverse nivele, un respect al valorilor democratice şi al diversităţii, precum şi un sprijin pentru progresul durabil, drept componente integrate ale competenţelor civice.

Educaţia civică este parte a curriculei naţionale în toate statele. Este predată în şcoli prin intermediul a trei abordări principale: ca disciplină de sine stătătoare, ca parte a unei alte discipline său domeniu de învăţare sau ca dimensiune inter-curriculară. Cu toate acestea, de multe ori este utilizată o combinaţie a acestor abordări. Douăzeci de state sau regiuni alocă o disciplină obligatorie separată educaţiei civice, uneori începând de la nivel primar, dar cel mai adesea de la nivel secundar. Durata de timp pentru care educaţia civică este predată drept disciplină distinctă diferă considerabil între state, variind de la 12 ani în Franţa până la un an în Bulgaria şi Turcia.

Curricula statelor europene reflectă adecvat natura multidimensională a cetăţeniei. Şcolilor li se alocă obiective nu doar în ceea ce priveşte cunoaşterea teoretică pe care elevii ar trebui s-o dobândească, dar şi în ceea ce priveşte aptitudinile ce trebuie însuşite şi atitudinile şi valorile care trebuie dezvoltate; participarea activă a elevilor în cadrul şi în afara şcolii este de asemenea încurajată pe scară largă. În general, curriculele educaţiei civice cuprind o gamă vastă şi foarte cuprinzătoare de subiecte, abordând principiile fundamentale ale societăţilor democratice, probleme sociale contemporane cum sunt diversitatea culturală şi dezvoltarea durabilă, precum şi dimensiunile europene şi internaţionale[16]

2.2. Educaţia axiologică este o educaţie pe, prin şi pentru valori, o educaţie realizată în universul tuturor valorilor. Prin definiţie, educaţia este o valoare, s-ar putea spune, valoare supremă, cacă datorită educaţiei omul devine om. (I. Kant).

Orice persoană este chemată să realizeze valori, pentru a ajunge la deplinătatea existenţei sale. Persoanele şi societăţile actualizează valori în actele educative. Valorile nu

[14] IEA, 2010b. *Raportul European ICCS 2009. Cunoştinţele, atitudinile şi implicarea civică a elevilor de la nivel secundar inferior din 24 de state europene*. Amsterdam: IEA., p. 22.
[15] Hoskins, B. et al., *Măsurarea Cetăţeniei Active în Europa*. *Revista de cercetare CRELL* 4, EUR 22530 EN, 2006, p. 123
[16] http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139RO.pdf, pagină accesată în data de 06.07.2014

există ca atare, ci prin procesele de asimilare şi transmitere prin dispozitive montate la nivel social – printre care la loc de seamă este şi educaţia.

Calitatea unei educaţii este dată de capacitatea acestei de a crea individului posibilitatea de a ieşi de sub directivitatea exterioară pentru a trece sub controlul unei autonomii interioare şi a unei normativităţi autoconstruire. Acesta este, de fapt, şi răspunsul expansivităţii diversităţii culturale.

În condiţiile democratizării valorilor, competenţa axiologică nu rezidă numai din capacitatea discriminării corecte a valorilor, ci presupune instituirea operativă de grile şi repere valorice din perspectiva cărora să fie raportate şi interpretate diferite produse culturale. Competenţa axiologică nu poate fi redusă doar la cunoaşterea şi însuşirea unor bunuri sau convenţii culturale. Sistarea momentului sau a situaţiei de operaţionalitate maximă a valorii impune o autoreglare „din mers" a criteriilor valorice. Dar acesta presupune o anumită putere de autonomă, de discernere şi de valorizare.

Trebuie[17] să avem curajul autonomiei axiologice, întrucât aceasta constituie vectorul libertăţii noastre spirituale. Dacă există o criză a valorilor, ea nu este numai a producerii valorilor, ci şi a reperelor noastre de validare care nu sunt restructurate îndeajuns şi oportun. Democratizarea vieţii sociale presupune şi un aflux de produse pseudo culturale, care scapă standardelor valorice. Nu există scheme standarde de valorizare, valabile pentru toţi indivizii şi toate contextele educaţionale. Ceea ce a fiinţat la un moment dat ca valori ştiinţifice, artistice, filosofice, politice etc. Timpul şi contextul sociocultural le pot transforma în nonvalori. A face educaţie pentru valori fixe sau prin valori certe este un lucru bun, dar insuficient pentru exigenţele educaţiei axiologice.

Ceea ce aş vrea să subliniez prin importanţa pe care o dau acestui domeniu legat de axiologie, este faptul că democratizarea culturii antrenează o relativitate a coordonatelor subiective, iar educaţia este cea care fixează reperele subiective.

Dacă ar fi să abordăm problematica valorilor educaţionale, putem observa că valorile nu se manifestă la modul general, ele primesc consecinţă în diferite cadre particulare, devenind operaţionale atunci când se concretizează în obiecte, fapte, structuri reale, tangibile şi manipulate de om. Oliver Reboul defineşte umanitatea prin trei valori: comunicarea, egalitatea şi solidaritatea[18].

În societate întâlnim valori fundamentale, precum Binele, Frumosul, Adevărul. Dreptatea. Cu cât valorile sunt mai generale cu gradul de acceptabilitate este mai ridicat, conflictul intern al valorilor anihilându-se. Este deci o problemă de interes, ierarhia valorilor, respectiv ordinea propunerii lor celor educaţi. Iar profesorul Constantin Cucoş realizează o radiografie a valorilor educaţionale, printre care precizăm: valorile inoculate de adulţi, în virtutea unor experienţe deja verificate; valorile promulgate de cadrele didactice, care se raportează deseori la instanţele supraetajate şi sunt de cele mai multe ori valori abstracte; valorile parvenite din spaţiul cotidian, în mod difuz, nestructurat, contradictoriu; valorile societăţilor în tranziţie, provizorii, supraconsiderate, fluctuante, nesigure; valorile locale, etnocentrice; valorile intradisciplinare, de la nivelul suporturilor curriculare; valorile interdisciplinare, ce pun în evidenţă negarea sau neautenticitatea valorilor propuse de o altă

[17] C-tin Cucoş, *Pedagogie*, Editura Polirom, Bucureşti, 2006, p. 125
[18] O. Reboul, *Les valeurs de l education*, PUF, Paris, 1992, p.93-94

disciplină. Aceste tensiuni, între valori presupune o ieşire din cadrul sistemului de învăţământ şi o raportare, o implicare a mai multor parteneri, astfel încât autonomia axiologică că fie cea care rezolvă conflictul iar individul să primescă ca finalitate integrarea într-o experienţă pozitivă.

2.3. Educaţia interculturală porneşte de la premisa că scopul major al educaţiei este acela de a forma personalităţi autonome, apte de inserţie socială eficientă, astfel încât este obligatoriu să se aibă în vedere socializarea la toate nivelurile sale. Mozaicul diversităţii lingvistice şi culturale apare ca o caracteristică a societăţii contemporane, impunând acţiunii educaţionale finalităţi specifice. Multitudinea, multidimensionalitatea şi complexitatea interacţiunilor umane prezente şi viitoare au ca dominante: promovarea respectului faţă de sine şi a respectului faţă de alţii; dezvoltarea unor atitudini şi comportamente care să conducă la respectarea drepturilor celorlalţi; respectarea, înţelegerea şi valorizarea diversităţii culturale, în special în ceea ce priveşte diferenţele naţionale, etnice, religioase, lingvistice ale minorităţilor sau comunităţilor; valorificarea abilităţilor de comunicare interculturală ş.a.

Educaţia în perspectiva deschiderii către valori multiple reprezintă un demers pe deplin justificat, întrucât vizează o mai bună inserţie a individului într-o lume spirituală polimorfă şi dinamică. Solidaritatea comunitară este potenţată prin felul cum se gestionează reproducerea marilor simboluri în interiorul spaţiului cultural respectiv, dar şi prin modul cum este reglată deschiderea spre alte formaţiuni socioculturale. Obiectivul principal[19] al educaţiei interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta şi a experimenta alteritatea. Scopul îl reprezintă netezitatea terenului întâlnirii cu celălalt. De obicei, practicile şcolare construiesc şi pun în practică variate strategii de marcare a identităţii culturale. Acestea pot fi identificate la nivelul conţinuturilor stipulate de programe, fiind de cele mai multe ori etno-centrice şi culturo-centriste. Să subliniem faptul că centrarea mono-culturală a educaţiei este un obiectiv pertinent în măsura în care se ţinteşte, secvenţial şi progresiv, deschiderea interculturală. Fiinţa umană trebuie în primul rând să fie centrată cultural, în concordanţă cu instrumente date, specifice comunităţii de bază şi totodată, ea se cere a fi de-centrată, pusă în relaţie cu alte experienţe spirituale, prin racordarea la expresii aparţinând altor comunităţi sau indivizi. O valoare nu reprezintă nimic pentru cei „dezaxaţi" cultural. Şcoala trebuie să fie mai întâi cultură apoi intercultură. Trebuie mers spre intercultural prin cultural.

Educaţia interculturală constituie o opţiune ideologică pentru societăţile democratice şi vizează pregătirea viitorilor cetăţeni în aşa fel încât ei să facă cea mai bună alegere şi să orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori. Perspectiva interculturală urmăreşte atingerea a mai multor obiective dintre care enumerăm: atenuarea conflictelor şi iradierea violenţei în societate, prin intermediul mai multor mecanisme şi anume: comunicarea, cooperarea şi instaurarea încrederii între indivizi; respectul de sine; toleranţa faţă de opiniile diferite; luarea de decizii în mod democratic; acceptarea responsabilităţii altora şi proprie; soluţionarea problemelor interpersonale; stăpânirea emoţiilor primare, aptitudinea de a evita altercaţii ş.a

Educaţia interculturală devine deci o metodologie de adaptare la un spaţiu, cu ajutorul unor procese psihologice, politologice, sociale, antropologice, culturale, istorice.

[19] C-tin Cucoş, *Pedagogie*, Editura Polirom, Bucureşti, 2006, p. 133

Sistemul educaţional folosind şi promovând principii precum toleranţa, respectul, egalitatea, solidaritatea, va depăşi spaţiul educativ, exploatând valorile spirituale şi locale ataşându-le culturii mondiale.

Profesorul Constantin Cucoş, spune că valorile particulare veritabile comportă o potenţialitate şi o disponibilitate funciară de deschidere către valorile generale spre care tind fiinţele umane. Ca răspuns la pluralismul cultural contemporan, multiculturalismul european este o bogăţie potenţială cu condiţia să nu diminueze sau să anuleze identitatea fiecărei culturi. Pluralismul cultural european este produsul unei istorii lungi şi continue ce implică acceptarea celuilalt, tolerata, coexistenţa plurală, dar şi şansa afirmării poziţiilor proprii [20].

Se doreşte a le forma micilor cetăţeni o conştiinţă europeană, imprimată în respect, solidaritate faţă de cultura popoarele europene, cu valori cheie precum: aspiraţia către democraţie, respectarea drepturilor omului, al drepturilor copiilor, justiţia socială, echilibrul ecologic, tolerata şi pacea, tradiţiile culturale.

Trebuie să subliniez că educaţia interculturală nu are ca scop alinierea, egalitatea sau dispersia valorilor culturale ci sublinierea diferenţelor sau divergenţelor, pentru că doar cultivând aceste diferenţe şi revalorizând noile expresii culturale comunitatea poate să integreze noii veniţi.

De fapt aici vorbim de raportul dintre identitate – alteritate. Pentru ca să construim, să dezvoltăm şi să învăţăm modalităţi de convieţuire, în această pluralitate a culturilor europene trebuie să renunţăm la identitatea stabilă, rigidă, osificată, fixă, interiorizată şi să promovăm cu deschidere o identitate culturală dinamică, axiologică, orientată spre conduite sociale, adaptabilă la situaţii şi roluri diferite, evolutivă, racordată la schimbările neîncetate pe care vremurile dezvoltării mediului ni le impun. Bineînţeles contrar aşteptărilor apologia deschiderii interculturale ne atenţionează cu privire la riscurile deschiderii maximale. Deschiderea poate să aducă bogăţie şi reînnoire, închiderea este o protecţie bună, în situaţii de ameninţare, distrugere de alterare a fondului valoric propriu, astfel opoziţia lor trebuie compensată permanent prin grade diferite de deschidere, închidere, în funcţie de circumstanţe.

În ceea ce priveşte învăţământul românesc, acesta se află într-o perioadă de schimbare, reînnoire, ghidat de o reformă centrată pe educaţia interculturală, iar ca argumente folosim elementele noi introduse, restructurarea reţelei de norme; încercarea prin diverse metode de a stăpâni tensiunile interetnice, ce au ca sursă necunoaşterea suficientă din punct de vedere cultural; promovarea comportamentelor interculturale, ca mijloc eficace pentru trecerea la o societate democratică, deschisă, permisivă, pluralistă şi solidară; diminuarea tendinţelor egocentriste, pragmatismele extreme, precum şi fenomenele psihosociale de marginalizare.

2.4. Educaţia pentru participare, democraţie şi drepturile omului îşi propune responsabilizarea individului pentru a deveni un cetăţean integrat social, activ şi conştient de drepturile şi responsabilităţile sale. O democraţie este cu atât mai puternică cu cât mai mulţi cetăţeni fac uz de ea şi cu cât mai mulţi cetăţeni se integrează cu adevărat într-un spaţiu social comun, participând la viaţa comunităţii. Pentru aceasta este nevoie de informare asupra drepturilor de care ei pot face uz, asupra instituţiilor la care pot face apel şi asupra mecanismelor reprezentative la care pot lua parte.

[20] Ibidem, p. 136

Educaţia pentru democraţie reprezintă o necesitate a educaţiei contemporane şi pune un accent major pe dimensiunea acţională a educaţiei civice, prin exersarea în diferite contexte a competenţelor, atitudinilor şi comportamentelor civice dobândite de către elevi, contribuind la accentuarea caracterului practic aplicativ al proceselor de predare-învăţare-evaluare. Participarea la acţiuni cu dimensiune publică sau la procesul decizional reprezintă indicatori importanţi ai civismului; participarea la viaţa comunităţii presupune însă competenţe care trebuie formate şi dezvoltate; în acest scop, şcoala trebuie să pregătească tinerii în spiritul participării la viaţa comunităţii, al asumării responsabile şi eficiente a propriilor acţiuni şi a efectelor acestora. În planul activităţii didactice, pregătirea elevilor pentru participare publică (directă sau mediată) presupune, în mod fundamental, implicarea elevilor în situaţii de învăţare din şi prin experienţă.

2.5. Educaţia pentru pace şi cooperare [21]îşi propune să formeze şi să cultive aptitudini şi atitudini civice de abordare a problemelor sociale prin dialog şi participare la rezolvarea conflictelor care apar în contextul comunicării locale, zonale, naţionale şi internaţionale.

Afirmând încrederea în capacitatea educaţiei pentru pace, pentru pregătirea generaţiilor în formare în spiritul cooperării, al participării şi al democraţiei, ne afirmăm de fapt încrederea în succesul acţiunilor de apărare a păcii şi în viitorul umanităţii. Educaţia pentru pace are precursori mai îndepărtaţi sau mai apropiaţi de vremea noastră J.A. Comenius (1592-1670), considerat un precursor al O.N.U.-ului şi al UNESCO-ului năzuia spre o pace universal şi căuta structurile şi mijloacele necesare pentru a o instaura şi menţine[22].

După primul război mondial, evitarea unei noi conflagraţii mondiale a preocupat spiritele laminate, iar unele organizaţii au iniţiat acţiuni educative specifice păcii. Problema apărării păcii s-a pus şi se pune în termeni noi, cu o insistenţă în creştere devenind o preocupare prioritară şi o năzuinţă a tuturor naţiunilor. Ea intră în conexiune cu alte probleme din lumea contemporană, caracterizată prin caracter global, universal şi pluridisciplinar: interdependenţele şi trans specificitatea nu anulează diversitatea şi specificitatea problemelor şi a colectivităţilor naţionale, dar problematica societăţii democratice ni se înfăţişează din ce în ce mai mult ca o unitate indivizibilă.

Probleme cum sunt: protejarea mediului terestru, acvatic şi aerian, decalajele între Nord şi Sud, subdezvoltarea, subnutriţia, apărarea păcii şi îmbunătăţirea calităţii relaţiilor dintre oameni şi dintre grupurile umane, lupta împotriva maladiilor şi protejarea copiilor, promovarea unei vieţi democratice şi apărarea drepturilor omului etc. Nu sunt numai probleme ale diplomaţilor sau specialiştilor diferitelor domenii, ci având un caracter concret este o preocupare prioritară a tuturor oamenilor şi tuturor naţiunilor indiferent de mărimea lor şi de regiunea căreia îi aparţin.

Educaţia pentru pace constituie cea mai sigură modalitate de eliminare a agresivităţii, a violenţei, a terorismului şi a conflictelor dintre comunităţi. Ea reprezintă un factor capabil de a contribui la crearea unei societăţi democratice. Pacea este o aspiraţie a popoarelor, un imperativ fundamental al epocii noastre şi o finalitate prioritară a educaţiei de astăzi şi de

[21] Ibidem, p.33-44

[22] http://articole.famouswhy.ro/educatia_pentru_pace_in_contextul_problematicii_lumii_democratice/, pagină accesată în data de 09.09.2014

mâine. "Cu toate diferenţele dintre continente şi ţări, cu toate diferenţele culturale şi ideologice finalităţile luptei pentru un viitor mai bun al lumii sunt pretutindeni aceleaşi. Pretutindeni se pune problema apărării păcii, a asigurării unei educaţii de bază pentru toţi oamenii, a eliminării foametei şi a protejării sănătăţii, a apărării valorilor mediului natural, a salvării identităţii culturale a diferitelor grupuri umane " (Bogdan Suhodolski- filozof polonez).

Identificarea şi stoparea agresivităţii, intoleranţei, predispoziţiei pentru fanatism trebuie să înceapă de timpuriu şi pentru îmbunătăţirea calităţii etice a vieţii diferitelor colectivităţi umane este foarte importantă descoperirea şi eliminarea egoismului, a comportamentelor nonparticipative care pot duce la conflicte sau la dezagregarea colectivelor: perfidia, intrigă, laşitatea etc.

În cadrul de promovare a conţinuturilor pentru pace s-au conturat două strategii. Prima constă în introducerea unor module specifice care ocupă anumite durate putându-se asocia cu istoria, literatură, psihologia, filozofia, educaţia civică, educaţia plastică etc. O a doua strategie constă într-o dublă acţiune: de punere în valoare a conţinuturilor existente şi de difuzare sau introducere în sânul acestora a unor noi teme, concepte său preocupări specifice educaţiei pentru pace.

Conţinutul, finalităţile şi obiectivele acestor demersuri îşi propun să răspundă exigenţelor lumii contemporane şi să producă schimbări benefice la nivelul acţiunilor intructiv-educative, în favoarea unei educaţii bazate pe inovaţie şi creativitate, cu caracter participativ, anticipativ, prospectiv şi adaptabilă la diverse tipuri de situaţii de viaţă.

Puterea educaţiei este dată de calea realizării valorilor, în care personalitatea îşi poate spori nelimitat dimensiunile.

BIBLIOGRAFIE:

Bocoş M., F*undamentele pedagogiei. Teoria şi metodologia curriculum-ului*, editura Paralelă 45, Piteşti, 2010

Bontaş I. *Pedagogie – tratat*, Editura BIC ALL, Bucureşti, 2007

Cosma Mircea Brânduşa –Oana Cosma, *Elemente de pedagogie*, Editura Psihomedia, Sibiu, 2003

Cristea S., *Dicţionar de pedagogie*, Chişinău-Bucureşti, Grupul Editorial Literă, Editura Litera Internaţional, 2000

Cucoş Constantin *Pedagogie*, Editura Polirom, Bucureşti, 2006

Diaconu Mihai, *Sociologia Educaţiei*, Editura ASE, Bucureşti, 2004

Hoskins, B. et al., *Măsurarea Cetăţeniei Active în Europa*. *Revista de cercetare CRELL* 4, EUR 22530 EN, 2006

Mihăilescu I. *Sisteme de învăţământ superior în Europa Centrală şi de Est – Analiză comparativă*, Bucureşti, Editura Alternative, 1997

Nicola Ioan, T*ratat de pedagigie şcolară*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003

Reboul O. ,L*eş valeurs de l education*, PUF, Paris, 1992

Tiron S., S., *Politica europeană în domeniul calităţii*, studio elaborat în cadrul proiectului

„Politici educaţionale”, Chişinău, 2001
Vlăsceanu L., coord, *Şcoala la răscruce – Schimbare şi continuitate în curriculumul învăţământului obligatoriu. Studiu de impact,* Iaşi, Editura Polirom, 2002
Raportul European ICCS 2009. Cunoştinţele, atitudinile şi implicarea civică a elevilor de la nivel secundar inferior din 24 de state europene. Amsterdam: IEA.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139RO.pdf,
http://articole.famouswhy.ro/educaţia_pentru_pace_în_contextul_problematicii_lumii_democratice/,
http://lmg.ttv.ubbcluj.ro/cursuri/lecţie/disciplina-4-curriculum-la-decizia-scolii-proiectare-curriculara-implementare-evaluare-2/,
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139RO.pdf
http://www.educatieconvergenta.ro/rezultate.html
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11061_ro.htm
http://erasmus-plus.ro/ro/?gclid=CIO34oOks8ACFWTHtAodSicAag
http://www.eurodesk.ro/program.php?id=RO0010000024
http://euromentor.ucdc.ro/vol2nr1martie2011/eur-ro/politici-in-domeniul-calitatii-educatiei-cezar-mil.pdf,
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139RO.pdf

LANGUAGE ACQUISITION AND LATE-TALKERS

Eliza Claudia Filimon, Assist. Prof., Phd, West University of Timişoara

Abstract: The object of the current study is a theoretical and practical approach to the study of speech development and language acquisition in preschool years. The questions this paper answers relate to the importance of bilingualism to the cognitive development of infants, as well as the key role it plays in manifestations of late-talking. The practical advice put forward is meant to clarify various stages parents and teachers need to follow in order to assist young children in their baby steps to speech improvement and a successful bilingual development.

Keywords: cognitive development, language acquisition, language learning, late-talkers.

In the first five years of life, children develop their communication skills enormously, from crying to first syllables, then to first words, eventually progressing to full, grammatically correct sentences. Parents and educators are well aware of the importance of providing careful guidance throughout this complex process of the child's social and linguistic evolution throughout day-to-day interactions. The greater challenges arise if a child has a special need, and this study focuses on language delay and bilingualism as major factor.

No two children are alike in the way they develop their language skills and all the persons involved in early education can bring arguments for or against second language acquisition at young ages. If a child learns a new language before the age of three, along with his/her native language, the process is called **simultaneous bilingualism**, while any new language introduced after the age of three exposes the child to a different learning process, called **sequential bilingualism**. The major benefits of early exposure to a second language, such as native-like pronunciation and ease of self-expression, are visible later on, whereas possible drawbacks include 'expressive language delay' (Kessler, 1984:32).

The two common ways of exposure to a second language before the child is three, i.e. simultaneous bilingualism, relate to the parents' use of the two languages, with either a "one-to-one" situation, where one parent addresses the child in one language only, or a "two-to-two" case, where both parents use both languages, or they use one language, while an early care-giver of the child uses the other language. The first situation is recommended, as it helps the child separate the two languages faster throughout the process of language acquisition during its three stages: mixing of languages, separation of languages and prevalent use of one language.

1. If infants are exposed to two languages, they tend to mix them into one system, sometimes using syllables from a certain word in one language and adding them to the same word in the other language. In other cases, they use words from both languages in the same sentence, choosing the word that is easier to pronounce or shorter to refer to an object.
2. The child starts to differentiate between the words belonging to the same language around two and a half years old, and addresses people in the language they usually

speak. The notable difference between bilingual children and those who only speak one language before the age of three is the former's acquisition of language chunks and full sentences in the second language, compared to the latter's imitation and learning of one word denotatives at a time.

3. One language becomes dominant if it is used more often than the other, as it usually happens, but the child will express him/herself fluently in both languages by the age of seven.

Turning to the situation of sequential bilingualism, it should be noted that by the age of three, children are already familiar with the basic rules of their mother tongue, and are cognitively more mature than a child under the age of three who is learning two languages at the same time. In about three months the child will be able to understand the second language, two year later s/he will be able to have a conversation, and in about six years of exposure to the second language the child will think in the second language.

At the beginning of sequential bilingualism some children will insist on using their first language while others stop using it upon realizing it does not cover all communicative necessities they have. The period of silence may last longer in some cases, up to six months, and is necessary for the child to build up knowledge of the new language before attempting to use it. The use of non-verbal communication will compensate for the lack of speech especially in game-like situations, making requests or getting attention. However, when these do not prove sufficient, the child will start using key words or whole memorized phrases in order to survive social situations. Once the child becomes confident in his/her ability to make him/herself understood in the second language, new sentences emerge, combining newly assimilated words and ready-made phrases, grammatically incorrect at first.

Parents and care-givers must be highly sensitive to the child's personality. Sociable children look for company and will be more motivated to learn the new language in order to be fully engaged in social interactions, whereas children who prefer to play alone will take more time before they express themselves confidently in the second language.

The major drawbacks of over-correction at this stage will impact on the child's level of confidence and ease of using the second language. Risk-takers will venture and communicate despite numerous mistakes at this stage, but still fell frustrated upon being corrected at every language mistake they make. The rule followed in speech-language pathology is to correct the language mistake every three times, so if a child make the same grammar mistake it is wise to use indirect correction methods, such as repeating the correct phrase yourself in a communicative situation, two times before interrupting the social interaction and drawing the child's attention to the mistake itself.

Positive interaction is essential for the child's development and it includes a thorough consideration of the child's personality along with creative environment that supports language learning and underlies internal motivation (Honig, 2002). A child will find it frustrating to simply imitate a new word just because he/she is asked to do so by an adult; it is best to introduce the new word in a playful manner is an interactive situation and show the child how much fun learning a word in a second language can be.

Over time, children develop their own style of interaction and conversation, in relation to important adults in their life at first and later during communication with peers. If parents and educators understand the child's conversational style, they will be able to help him/her become a better communicator. In order to reflect on the conversational style of a child, one has to pay attention to how easily a child initiates interaction and how readily a child responds.

1. The **sociable children** constantly initiate and respond mainly to draw attention to themselves, some showing preference for adults, others being more sociable around children of their age. A child may be sociable even if language-delayed, and show interest in communication, despite being less socially mature.
2. The **reluctant children** are mostly outside the group and rarely initiate. It takes longer for such a child to feel comfortable with second language use, and usually interaction with adults is preferred to playing with peers. If other children make an effort to communicate with a reluctant child he/she will respond most of the time.
3. The **independent children** will often play alone and appear uninterested in interacting with adults or peers. Initiation occurs more often than response to group activities, because this is a stage during which children want to do everything on their own and be the boss.
4. The **passive children** show little interest in what is going on around them, rarely responding or initiating. If there is no associated developmental delay, constant patience and insistence will help them engage more.

As educators or teachers, it is important to take a moment and realize that we interact differentlywith children depending not only on the teaching situation but also on the conversational style of the child. Thus, it comes as no surprise that the children who get most of our attention are the sociable ones, because they demand our attention in an interactive and engaging way. Children who are passive or reluctant to communicate will benefit less from our attention unless we help them change their role as communicators. Some teacher roles we may identify in our teaching activity have a stronger impact on children's behavior as language learners, other roles may simply bring no benefits. But being a teacher is all about adapting ourselves to the teaching environment in view of promoting successful learning.

1. The teacher as **director**

Such a teacher maintains tight control over the children's activities, from asking questions to

givinggame directions. The activities run smoothly, but children have no initiative and do not feel they are expected to take on the leading role at all, just to respond as instructed. Learners need the teacher to take control of activities, but we should not stayin this role most of the time.

2. The teacher as **entertainer**

In this case, the teacher has a playful attitude and talks to engage the children as much as

possible. There is nothing wrong with keeping the learners entertained, especially if they belong to the passive or reluctant categories, as the main purpose is to get a reaction from

them. However, in the long term, they have little chance of initiating, not to mention room for adequate response.

3. The teacher as **timekeeper**

Busy as school schedules are nowadays, this role teachers often play is somewhat understandable. We rush through teaching activities in order to keep up with the national curriculum, and pay little attention to learners' individual rhythm of language acquisition. The result of such behaviour is limited interaction and artificial response.

4. The **passive** teacher

In such a role, teachers keep silent throughout most of the activities, allowing learners to

initiate and cooperate. Independent learners feel comfortable with the freedom of expression such teachers allow, but the other categories of communicators need teacher response to strengthen their feeling of reassurance.

5. The teacher as **cheerleader**

Praise and verbal appreciation are the aces up this teacher's sleeve. Every time a child accomplishes a task, large or small, positive reinforcement follows, and passive or reluctant communicators feel encouraged to initiate and respond. The disadvantages of overusing praise are the learner's growing dependence on it, on the one hand, and the difficulty of the learner to carry on the communicative activity after the teacher's appreciation is expressed, because the learner feels that as a signal of having successfully completed the activity.

6. The teacher as **partner**

Attentive to the needs of each child and tuned in to each learner's abilities, such a teacher

takespart in interactions and allows children to respond to her/him and to the other children. Given enough time to respond and sufficiently encouraged, all learners progress easily to being better communicators.

By far the best role a teacher can adopt in promoting communication in a second language is that of responsive partner. Some teachers, however, find it difficult to let go of the lead and give up control of the activity to build up on the children's interests. Teaching is no longer understood as filling learner's brains with information, but as flexible support for individual learners, according to their conversational styles and personalities.

Children with language delay need **sustained encouragement** as they express themselves verbally, and, given the opportunity to initiate and respond, they will gain self-confidence in their ability to talk (Tomlinson, 1985). It is our task, as teachers, to stimulate their desire to participate in verbal exchanges through activities which do not create pressure on them. Firing questions at late-talkers or asking them to say something will not work. Children will differentiate between real interaction and pseudo-interaction, and will talk even less and refuse to engage in our word-imitation game.

Close observation is another tool that creates opportunities for verbal expression. Children who do not talk much, either due to language delay, bilingualism or passive conversation style, will definitely use non-verbal language, so our task is to take the focus off listening to them and start watching them during play, picking up cues from their behaviour.

Waiting is also necessary as it gives the child the chance to both respond and initiate. We, adults often ask a question and give the answer ourselves, sometimes even unaware of the effect this has on the late-talkeror reluctant communicator. Even if we may feel helpful upon supplying the answer one second after popping a question, as studies of adult-child interaction patterns show, we in fact suppress any desire to respond on the part of the child.A child definitely needs more than one second to process the question and provide a response. The only behaviour we thus encourage in children is that of quick responses, which is not typical of reflective or analytical children. Teachers should allow at least five seconds of silence and adopt an expectant look, eye-level with the child, in order to encourage verbal expression.

In early childhood settings, teachers and parents are responsible for creating communicative environments to promote language learning. The complexity of child-adult interaction cannot be fully covered with reference to language acquisition solely, but the foundation of any fruitful communication includes the adults' realistic assessment of their style as educators, before and along close observation of each child's personality and mode of self-expression. This is the first step towards enjoyment of second language learning!

BIBLIOGRAPHY:

Honig, A. 2002. *Secure Relationships: Nurturing Infant Attachment in Early Care Settings.* Washington:NAEYC.

Kessler, C. 1984. *Language Acquisition in Bilingual Children.* In N. Miller. (Ed.). *Bilingualism and Language Disability: Assessment and Remediation.* (pp. 26-54). San Diego: College Hill Press.

Tomlinson-Keasy, C. 1985. *Child Development. Psychological, Sociocultural and Biological Factors.* Homewood:The Dorsey Press.

A THEORETICAL APPROACH TO THE POSSIBILITY OF INTRODUCING PERSONAL FINANCES AND LEGAL-POLITICAL EDUCATION IN THE TEACHING PROGRAM OF THE HIGH SCHOOLS IN ROMANIA AS A MEAN TO IMPROVE THE INDIVIDUALS` QUALITY OF LIFE AND TO REDUCE SOCIAL RISKS

Andras Gyorbiro - Dalma Hamos - Kinga Borzasi - Nora Alice Gyorbiro

Abstract: In our paper we intend to present the possibility of introducing personal finances and legal-political education in the teaching program of the Romanian high schools. We believe, that even if there are several types of education systems, in terms of the contents of the education and of the skills which it aims to develop, such knowledge should be important for the students for increasing their general level of awareness In their future lives.
The lack of personal financial discipline and the lack of proper information has caused to our mind serious social-economical problems in Romania, similarly to the situation of many post-socialist countries. If the personal finances would be thought for the students on the level of the high school, we believe that the risks could be significantly decreased.
As a result of the quick transition from dictatorship to democracy, the Romanian society couldn`t get familiar with the basic principles of the participatory democracy. Without this we believe there will be very hard to build up a powerful civic sphere and a politically self-conscious society. In the paper we collect arguments in favor of these disciplines but we will analyze some potential risks too.

Keywords: personal finance, legal-political education, high school, civic sphere, participatory democracy.

Introduction

There has been a long running debate among the educational experts over the optimal content of the teaching programs in the public education[1]. This is no wonder, as the high school is the last sphere of the public education in the frame of which there is a countrywide possibility to offer basic, common knowledge for the students. As they enter the higher education, there the teaching curriculums vary significantly and the specialization makes it impossible for the system of the higher education to transmit any general knowledge, civic values or practical skills which are generally useful for every member of the society. By other words, if there is anything important which everyone should know in order to be prepared for a complex life in the frame of the society, which was not taught until the start of the higher education years, there is unlikely that there will be any chance to gain that sort of knowledge whenever later.

The two basic theoretical approaches which tend to dominate the theoretical debates are the idea of the classical education, based on general knowledge and memorization being the most important criteria , and the idea of practice-oriented teaching with less stress on the general knowledge but trying to prepare the students for the possible challenges which are likely to be faced during their lives[2]. The first system, usually associated with the continental European teaching systems sees as its general duty the transmission of the classical culture and knowledge (starting from the antique roman-greek culture) in order to form students with

[1] Aldrich, p. 31
[2] Ringer, p.47

a wide range of knowledge. Thus the teaching content is largely theoretical and the main tasks the students have to do in order to be awarded is memorization of content, be it poems, historical events and years and other information. The second, practice-oriented system , largely associated with the public educational system of the United States of America is rather skill-oriented[3]. The system doesn`t focus on the transmission of classical knowledge but rather puts stress on developing practical skills of the students. This includes communication, associative thinking, problem solving and since recently, a wide range of IT skills[4].

We personally believe that these two educational traditions reflect the historical evolutions of the two geographical entities. Europe has always been identifying itself as the land of the greek-roman culture, and even if throughout the history there have been turn-aways from these values and cultures, Europe`s large and culturally important spiritual turning points often meant a turning back to these values[5]. After the collapse of the Western-Roman Empire in 476, it took almost four centuries for the court of Charlemagne to turn back to the ancient values in the frame of the so called Caroling-renaissance. The most important turning back to these roots was however the Italian renaissance, with the region Tuscany as starting point. The artistic directions of the classicism and neo-classicism also meant inspiration from the ancient values. Of course, an important precondition was that the continent could afford to put stress on arts and culture, as the comparative economic development used to be on Europe`s side. This is true even if we take in consideration the fact that in the last 500 centuries the economic initiatives that provided Europe a comparative well-being originated from margin-zones of the continent, as the main venues of the trans-Atlantic trading have been the coastal Spain and Portugal, Netherlands and Great Britain, which also provided the a large part of the technological innovations of the industrial revolution[6].

In contrary, the Unites States of America in many aspects was born as an innovation comparing to the old Europe. Not only through its political system and the constitutional establishment, but also in the terms of trading, economy organizing and general freedom rights. In our hypothesis, as the US started to become more and more a melting pot of the ethnicities which were represented through the millions of migrants, the greek-roman classical culture which might not have been very influential in the beginning neither, became secondary for this new society. Of course, we have to distinguish the American society, and no one should believe, according to us that the traditional elites of the United States know less about Vergilius or Herodotos, but in terms of mass-education the practical skills could get into the frontline.

However, we believe, non of these two major theoretical approaches (or any local alternation of any of these) tried to introduce into the teaching system two very important types of content which would be vital for the students during their lives. These would be the personal finances and the legal-political education. It seems obvious that the practical

[3] Pulliam, p. 19.
[4] http://www.teach-nology.com/teachers/subject_matter/computing/ accesed on 08.10.2014.
[5] Delanty, p.44
[6] Acemoglu-Robinson p. 161

approach applied in the United States might be closer to the aim of training well-prepared citizens, but our point is that it would be vitally important to introduce these curriculums universally in order to prepare the students for a complex life and to give them the chance of taking cautios decisions in various situations which may not only influence their own lives but can have an over-rolling effect on their families and aggregatedly on whole regions or even on the level of the macro-society.

In our paper we will collect arguments for the benefits which could appear in case of the introduction of these curriculums, also analyzing the possible risks and potential negative-side effects.

Social challenges and risks related to the lack of knowledge about personal finances

The financial knowledge is one of the key element that we consider that is missing from the current Romanian public education. The lack of the financial knowledge on the individuals` level became obvious in the whole region as the collapse of the state-controlled socialist economy was followed by a very fast transition towards a market based capitalism[7]. In the communist region of Europe[8] there was actually little need to have any idea about personal finances. Not only because of the fact that many commodities were impossible to buy or if they were, it might have taken long years to buy for example a new car, but also because there was a very limited difference about the people who were better off and the ones who stood below the average financial status of the society. As there wasn`t any possibility to become wealthy (and the egalitarian state did not let people to starve either, or if yes, there was a rather general starving in the country, especially in the late `80s in Romania), there was no motivation to be aware of the main principles of the personal finances. So, while the communist system assured for everyone a minimal standard of living it hardly provided any incentives for the citizens to develop any sort of financial awareness or responsibility.

The transition was quite fast, happened almost ,,overnight`` and there wasn`t any wider publicity campaign or anything such that could prepare the population for the new financial environment. Maybe, retrospectively looking, it could have been useful to prepare the population for the financial alternations, just like currently EU member states do before they implement the euro as national legal tender[9], but of course, this is a quite utopistic and naïve approach, but the lack of such could and still can be felt even today.

The first and most important change , to our mind, was that buying any sort of commodities became possible , so it mattered whether one had money for it or did not. As the natural demand of the population for goods and services has remained for decades unsatisfied, when everything became available it was no wonder that the wish for consumption was significant. The first issue that ,we believe, originated in the very first years of the democratic-capitalist era was the widespread debt and the spirals of debt both on the levels of the individuals and households, let alone the state-debts. Probably the desire to buy a color-TV or a newer, western car was stronger than the rationality to calculate whether one

[7] Kornai, p.31
[8] A remarkable exception is Hungary, where private economic affairs were allowed and the state had a rather permissive attitude towards the capital-accumulation of the different spheres of the society,
[9] http://ec.europa.eu/economy_finance/euro/adoption/preparing/in accesed on 07.10.2014

can afford such commodities. So the first wave of getting into debts is likely to have been appeared in the early `90s. The situation, however hasn`t improved eversince significantly, we believe.

Till the outbreak of the currently still undergoing economic and financial crisis, in the whole central-eastern (post-communist) Europe money was easy to get[10]. There have been published many reports about cases from different countries, according to which certain products could be purchased even by letting the sellers make a photocopy of the person`s identity card[11]. As the individuals were unable to pay back regularly the parts of the loan due to be paid, they were forced to ask for money from other sources. In happier cases, this meant financial institutions, in worse cases criminals who lend money with huge interest-rates. So, the purchasing of a simple TV-set or microwave oven could be starting point of a debt-crisis or debt-spiral, leading often to tragedies on both the individuals` and the families` level.

We believe that the high school could be the last chance , the last phase in which in the frame of nationwide initiatives the children could be taught the most important aspects of financial discipline and foreseeing.

In our opinion, the following subjects should be the main parts of such a curriculum:

-*How to set a personal and family budget, taking into consideration the regular incomes and regular spendings, also trying to constitute financial reserves for any unexpected spendings.*

This means, that the regular spending must be smaller than the regular incomes, otherwise the debt-spiral can not be avoided. If the calculation shows that the regular incomes do not cover regular spending, either the incomes should grow, or the spending should be cut off. Keeping an up to date list with the daily spending on a regular basis and re-checking it every weekend, for example, could put into evidence many products or services which may prove to be useless or at least unnecessary. It can also be useful to see whether there are any possibilities to replace the commodities which are particularly expensive by any other products with a better price-quality ratio.

Financial reserves are important because there can be unexpected spendings of any kind, an if there are no financial reserves one single extra and unexpected spending can cause financial crises and can mark the starting point of a debt-crisis from which sometimes it might be impossible to recover.

-*How to compare prices (using mostly online technologies) and how to evaluate the value of the different goods , including amortization.*

This means, that for example if somebody goes to an en-gross store of household-machines, on one hand, should understand the precise price of the product. Sometimes there is a net and gross selling price written, and for many people it is not clear which price is the valid one. On the other hand, any good has a lifetime, and the price should be divided with the number of years the given product can be used, in order to get a price/year figure, and then further, as the incomes are due to arrive on a monthly basis, this sum can be divided with twelve, the number of months in a year. .This way one can see the real price of the product, and can foresee exactly in what measure will it burden the monthly budget. This can be rather useful when making a credit-calculation for the goods, as there will also be a sum that has to be paid monthly. If the difference is very big between the two monthly prices, maybe

[10] http://index.hu/gazdasag/vilag/2009/09/15/egy_nap_mely_megrengette_a_vilagot/ accesed on 07.10.2014
[11] http://observator.tv/social/au-revenit-creditele-doar-cu-bulet accesed on 07.10.2014

many customers will consider whether they really have to jump into an investment that will not surely be worthwile. This can lead to a much more responsible purchasing behavior.

-How to understand the functioning principles of the various services of the banks and other financial institutions.

The services offered by the various banks are rather complex and often quite confusing. However, there are some basic principles which must be understood in order to be able to put into context all the regulations and to understand the way the banks function. First of all, the students should understand that banks aren`t charities. They work for profit. If they put out money, in forms of credit, they only do it with such conditions that the risk would be reduced as much as possible ( with the option to ensure the loan by the salary of the applicant for the loan or by his properties) and if they keep someone`s money in the form of a bank account, than they do it in order to use that money in a profitable way. If this is made clear in the minds of the students, they will hardly ever believe that it is a benefit to take a loan from the bank only because they advertise it as being cheap, loans are only useful by two conditions. On one hand, if an investment needs to be made and there is no other way to gather the necessary amount of money, and if the regular income is higher than the part of the money that should be paid back on a regular basis.

There would be other contents, like the inflation, currencies, forms of investments which should be taught, but the first three groups of information ,we believe, should be the basic elements of the tuition. This could not only lead towards a society with a much more conscious financial thinking but the risk of having a large ratio of the population in debt could be significantly decreased, even if it would take quite some time. People in debt-crisis are major risk for the governments too, as these people are likely to loose their properties, homes and would finally burden immensely the social care system. Families struggling with financial difficulties are, we believe, less likely to spend on their children`s education so this can have intergenerational effects and can push whole families toward instable social situation. The less people are put out to such dangers, the less people burden the social net and they are likely to be employers who through their regular spending help the economy grow. This is where individual and macroeconomical interests meet and cover each other.

The importance of the legal-political education in the high schools

The collapse of the communist regions in the period 1989-1992 in Center-and Eastern Europe brought formal democracy and capitalism in almost all the countries which became independent (for example the Baltic states of Latvia, Lituania and Estonia) or became free of the political influence of the USSR (like Romania, Hungary, Poland etc)[12]. Most of the countries chose to implement the the western models of the democracy. Since the wave during which the South-American countries became independent countries and also implemented western democracy during the first half of the XIX century, this has been the most important joint transition of a group of countries towards western democratic establishments[13].

The transition was very quick, and it`s no wonder that the population which got socialized under the depressing regime of the communist dictatorship could not really

[12] Straver, p. 17.
[13] Rosanvallon, p.56

understand the new rules of the common decision making. Even if many freedom rights were guaranteed in the earliest democratic constitutions, a large part of the population was fearful to express political opinions or to get involved in the public affairs.

The western democracy[14] , as we know it nowadays is a produce of a long running procedure, which has not always taken the form of a linear development , it`s rather been a social fight with setbacks and failures. The major revolutions and wars (the US`s war of independence, the French and the English revolutions) were all milestones in this progress. As a result, the current systems which we find in these western countries are not foreign implemented models but genuinely born and locally developed forms of the policy making. The tradition and the historical perspective are vital parts of these democracies and the generations have been for centuries socialized with the narratives according to which their ancestors actually gave their blood fight for democratic values and social progress. This can be an explanation of the fact that for example in the case of the United Kingdom there`s no constitution and yet the country is still perfectly governable and the Westminster democracy is a remarkable model and point of reference worldwide.

In contrary, in the case of Eastern Europe and especially in Romania the transition took place in only a couple of days, so there was obviously no time for the Romanian society neither to adjust the democratic establishment to the local and cultural peculiarities, nor to get familiar with the new rules of exercising political power from the people`s perspective. Ironically, it can be said, that during the communist dictatorship the population has been properly „taught`` , how to behave towards the political elite and towards the political establishment. The cruel way how the system treated the alternatively thinking people, the propaganda machines and the hanging portrait of the dictator have all indicated the main rules of the system, so it was easy to understand that the political establishments requires passivity and complete lack of criticism from the side of the population. But which are the requirements in the case of a democratic establishment?

We believe, that the major problem is related to the participation. This is not only obvious from the voting percentages at different elections and referendums, but also on the lack of civic initiatives, civic movements. These all suggest that a significant part of the people don`t believe or don`t understand that the power is actually , after all, theirs. It will,however remain a theoretically possessed power, as those who don`t participate give up the right to have a say on the public affairs of the country. Even if the social media offers a never seen possibility for individuals to launch social movements (for example the so called Arabian spring has also been largely organized on Facebook) in Romania we can hardly see any such initiatives.

Blaming governments for the poor public services and for countrywide general injustice is useless if it doesn`t lead to the articulation of the people`s will. Refusing to vote for any political alternative can`t have other effect but the consolidation of the positions

[14] We don`t want to state a firm position on the subject whether we use in the scientific discussion the term democracy or democracies. This debate resulted from the fact that many experts doubt whether there`s a single model of democracy which can be implemented everywhere, they rather suggest that even countries which differ largely from the democracies of the western countries can be considered democratic. In the paper we use western democracy to indicate precisely that we are talking about the democratic models of the United States of America, United Kingdom and other members of the European Union.

occupied by current political powers. Even if we accept the theory of non-voting as a result of a personal calculation of cost-benefit ratio, we can hardly believe that about a half of the Romanians with right to vote wouldn`t have opinions on the issues or conditions that they believe should be improved.

As we mentioned above, the public education offers an unique possibility to offer a common knowledge for every single member of the society at an early age. And this chances could be used in Romania also to develop the civic political cultures of the individuals. Even in countries in which the re-socialization of the whole society was necessary after horrible social disasters (like the case of West-Germany after the Hitler-era) the public education and the teaching of objective history (facing the facts and sins of the previous regime) played a key role in the successful process.

The lack of legal knowledge is also an issue which we believe is completely missing from the public education in today`s Romania. Even if there`s no other subsystem of the society which can effect everyone`s life. The law effects everyone, this being the foundation of a state of law. It is rather risky to send students out from the public education system without preparing them for the importance of respecting the law and for the consequences they might face in contrary case. This probably comes from a very widely shared view, as some people tend to believe that if someone is not aware of the laws that regulate any field of the life than they can not be responsible for their acts. This is a huge mistake, so by other words, we risk that the young members of the society would suffer from the consequences without being aware of the rules they should respect.

Which should be the main contents that should be taught in my view in the frame of the legal-political education?

-Why is it important to participate to elections or referendums and how to choose a proper candidate?

The main legitimizing value for any democratic establishment is the support of the society. The more people participate to the elections, the more legitimate the parliament and thus the government will be. So, from the side of the political establishment it is important to be held up by as many citizens as possible. In case of referendums, in many cases there`s also a limit of participation below which any result will be considered invalid.

Maybe more important is from the future electors` (students`) side this issue as they should be able to understand the importance of participation but also to make proper choices. This is a quite sensitive issue, and there does exist a risk that the teacher could influence the students` when talking about this issue. The educators must be very careful about this, and should not promote any values, but we believe he/she has to make it clear which are the theoretical foundations of the various large ideologies, like liberalism, conservativism or social-democracy. The tuition must be however value-neutral, the only emphasized value should be the importance of supporting parties which are dedicated to share democratic values.

-How can citizens influence the policy-making?

The students should understand that the fact that there are members of parliament (MP) who represent them is not a priviledge but a duty for the MPs. If they receive proper feedback from the voters even during their mandate than they might have the incentive to

work better for the good of their voters. In lack of such incentives and in lack of civic feedback it is no wonder if they neither know the preferences of their voters on various issues, nor will they feel forced to do their best for the benefit of the voters.

As for the referendums or civic initiatives, the students should understand that the state is a formal frame but the contents of the state policies can be and should be influenced by the citizens` will. They have to understand, that in case there`s an important issue for them, for example, the protection of the environment and wildlife they are entitled to launch civic initiatives and referendum on the topic. The more active they are as citizens, the more chance they will have to shape the society in which they live in.

-Which are the main things which should be worth to know about laws and legislative principles?

As we mentioned above, the laws are obligatory for everyone in the society, so it is quite irresponsible not the prepare the students for this. Sometimes even honest people can get into trouble with the law , due to some very common misunderstandings false assumptions. For instance, it`s quite widely believed that if someone is not aware of the specific regulation on any field than doesn`t have to respect what`s indicated in the specific acts and legal texts. This is, obviously, completely wrong so the key message should be that in case one gets involved into any new activity should get informed about the relevant legal regulations. The other thing is, mostly in the case of crime events that many people believe that being drunk or under influence of various drugs is reason for excuse. Contrary, in most countries one can expect more severe punishments if commits crimes under such circumstances . Similarly, there are some persons probably who believe that if an act of crime is committed in group the individual responsibility is smaller as being shared among the actors. Contrary again, this is usually a circumstance which is punished with more severe consequences.

It is obvious, that it would be useless and unnecessary to teach specific legal content for the students. On one hand, the law is an ever changing social material, and being up-to date is possible only by following the main changes which in the various legal regulations. It is likely that the students will chose various professions, so it would be hard to find any specific legal acts which should be taught universally for the benefit of everyone. But if the main principles of the spirit of the legislation are made clear for the students than they might be less likely to get into trouble in terms of legality.

Conclusions

In our paper we tried to illustrate how important it would be to enlarge the teaching content of the public education, especially in the high schools with basic knowledge on personal finances and information about politics and legal aspects of the citizens` lives. We believe that this way many social challenges could be avoided and it could also prevent other social risks which may happen at any time due to the fact that a significant ratio of the society is not aware of these basic principles.

We also emphasized, that not necessarily specific contents should be thought, rather a logical introduction into the way these social-subsystem function. Of course, all these proposals can ever be implemented on the condition that there are well prepared educators for these topics who are able to offer objective instructions and value-neutral indications in these

disciplines. If this will ever happen, we believe that the future generations will life in a more self-conscious and mature society which is less put out to various financial and political threats.

BIBLIOGRAPHY:

Acemoglu , D.-Robinson, J. Why nations fail? HVG, Budapest, 2013

Aldrich, Richard. An introduction to the history of education. Hodder-Stoughton, London, 1987.

Delanty, Gerrard. Inventing Europe: idea, identity and reality. Saint Martin`s Press, New York, 1995.

Kornai, Janos. Welfare, choice and solidarity in transition: Reforming the health sector in Eastern Europe. Cambridge University Press, 2001.

Pulliam, John D. History of education in America. Merrill Publishing Company, Toronto, 1987.

Ringer, Fritz.K. Education and society in modern Europe.Indiana University Press, Bloomington, 1979.

Rosanvallon,Pierre. Democracy past and future. Columbia Univ. Press, New York, 2006.

Straver,Robert W. Why did the Soviet Union collapse:understanding historical change.Armonk, London, 1998.

On-line sources:

http://www.teach-nology.com/teachers/subject_matter/computing/ accesed on 08.10.2014.

http://ec.europa.eu/economy_finance/euro/adoption/preparing/in accesed on 07.10.2014

http://index.hu/gazdasag/vilag/2009/09/15/egy_nap_mely_megrengette_a_vilagot/ accesed on 07.10.2014

http://observator.tv/social/au-revenit-creditele-doar-cu-bulet accesed on 07.10.2014

THE ROLE OF MENTORING AND COACHING IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS

Horaţiu Catalano, Assist. Prof., PhD, Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca

Abstract: Seen as assisted instrumental processes, as actions that are independently organized in view of reaching the standards of the teaching profession and as support relations of someone who is willing to develop both professionally and personally by another trained individual, willing to help the others, educational mentoring and coaching contribute significantly to the initial training of teachers.
The acquisition of the teaching profession endorses the consolidation of a set of general and specific competencies based on which professional standards are built, representing guidelines of educational policies and legislative documents specific for initial training.
Throughout the current study the aim is to:
-identify similarities and discrepancies between the responsibilities of the mentor and the coach in teachers' initial training;
-analyze theoretical and practical contributions in the topic-related literature that are focused on reorganization, improvement and implementation of educational policies related to teachers' initial training;
-highlight specific legislation that regulates mentoring within the Law of National Education(Law 1/2011), through Ordinance no. 49/2014 regarding the taking of measures in the domain of education and through M.E.C.T.S.'s Order no. 5485/2011 which regulates the formation of mentors' staff with the purpose of coordinating student training activities in view of having a didactic profession and which provides the introduction of vocational specialty of Mentor teacher for professional insertion of future teachers and internship mentoring in the school year 2014- 2015;
-provide arguments for the idea according to which, within the professional training process of future teacher, a decisive role belongs to mentors and coaches, through the mode they offer to practicing students;
-mention the theoretical, practical and legislative vulnerabilities of implementing the two types of processes which supports teacher training in Romania.
The topic opens new fields of action and decision-making directions which may enable the real implementation of mentoring and coaching as they are represented in the current European legislation.

Keywords: mentoring, coaching, initial training, professional standards, competencies.

Introducere

Concepţiile teoretice şi practicile curente legate de formarea iniţială, au ca punct comun, regăsit în cadrul tuturor concepţiilor de formare, indiferent de fundamentarea teoretică şi de modelul la care aderă, îmbinarea pregătirii teoretice cu cea practică. În schimb, durata programele de formare, modelele teoretice de formare, politicile educaţionale, raportul dintre pregătirea teoretică şi cea practică, curriculumul programului de studii, diferă de la o ţară la alta.

În ţările membre ale Uniunii Europene (UE) există un set de *Principii comune ale UE pentru formarea şi calificarea profesorilor*, elaborate de Comisia Europeană în 2005:

- pregătirea profesională corespunzătoare;
- plasarea profesiunii în contextul educaţiei pe tot parcursul vieţii;
- mobilitatea profesională;
- profesiunea bazată pe parteneriat.

Din anul 2007 şi până în prezent, România a adoptat şi respectat legislaţia care promovează principiile comune europene, astfel că, pregătirea cadrelor didactice se realizează prin studii de nivel licenţă şi de nivel master, s-au conceput standarde pentru profesionalizarea carierei didactice şi în mai toate demersurile teoretico-practice se pleacă de la ideea conform căreia, formarea cadrelor didactice este o prioritate a sistemului de învăţământ.

Cu toate acestea, ne exprimăm reţinerea faţă de demersurile specifice formării iniţiale actuale şi considerăm că acest subsitem al sistemului naţional de învăţământ, necesită ameliorarea demersurilor teoretico-practice, a suportului legislativ şi reorganizarea demersurilor metodologice.

Conceptul de formare iniţială

Pentru a sesiza extensiunea epistemică a acestei sintagme, am realizat o analiză diacronică în literatura de specialitate. Astfel, în Dicţionarul de pedagogie din 1979 regăsim termenul de formare definit ca „proces complex prin care individul se realizează ca personalitate, efect al interacţiunii optime dintre factorii: ereditate, mediu şi educaţie".

În *Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation* (1994), conceptul de formare este definit ca „o acţiune socială vitală, esenţială, care integrează, între altele, educaţia, instrucţia şi învăţământul fără a se reduce la acestea".

Sorin Cristea (1998) opinează că, evoluţia termenului de formare înregistrează „trei momente semnificative din perspectiva teoriei şi a managementului educaţiei:

- formarea înţeleasă, în sensul filosofiei aristotelice, care evidenţiază rolul formei de impuls exterior al activităţii;

-formarea înţeleasă în sensul pedagogiei clasice, care evidenţiază importanţa pregătirii profesionale iniţiale, prelungite până la nivelul educaţiei adulţilor;

- formarea înţeleasă în sensul pedagogiei moderne şi postmoderne, care evidenţiază importanţa integăririi pregătirii socio-profesionale complexe, iniţiale şi continue, la nivelul unor modele strategice specifice educaţiei permanente".

Schaub & Zenke (2001) definesc formarea din perspectivă profesională, reliefând pragmatismul şcolii germane, ca „proces de instruire profesională şi educare în vederea desfăşurării unei profesiuni independente şi responsabile. În concepţia lor, formarea profesorilor are loc sub două aspecte: frecventarea cursurilor unei instituţii de învăţământ superior şi pregătirea în cadrul unor seminarii speciale care cuprind elemente de specialitate, didactica specialităţii, pedagogie, pedagogie şcolară, practică şcolară, de obicei şi psihologie, sociologie, ştiinţe politice. În acest fel se dobândesc competenţe de specialitate, didactico-metodice, educative şi sociale, care fac posibilă exercitarea responsabilă a profesiunii".

Lexiconul pedagogic (2006) este singurul dicţionar, dintre cele consultate, care introduce sintagma *formarea iniţială,* văzută ca „pregătire teoretică şi practică pentru profesiunea didactică, care se desfăşoară pe parcursul studiilor preuniversitare şi/sau universitare".

Formarea iniţială a cadrelor didactice este organizată pe două dimensiuni, una fundamental-teoretică care se referă la disciplinele de pregătire fundamentală şi alta pratic-aplicativă care vizează parcurgerea unor discipline de pregătire în domeniul licenţei, necesare pentru predare incluzând practică la clasă.

În formarea cadrelor didactice regăsim *modelul simultan* de formare, conform căruia, componenta teoretică poate fi oferită, în acelaşi timp cu componentă practică/profesională şi *modelul consecutiv,* conform căruia cele două dimensiuni ale formării se parcurg una după cealaltă. În modelul simultan, studenţii sunt implicaţi în formarea profesională specifică pentru cadrele didactice de la începutul programului, în timp ce, în modelul consecutiv, acest lucru se întâmplă ulterior sau aproape de finalul programului universitar. În aproape toate ţările europene, cadrele didactice de la nivelul învăţământului preşcolar şi primar sunt formaţi prin modelul simultan. Franţa şi Portugalia (din 2011) sunt singurele excepţii, unde este în vigoare doar modelul consecutiv. În Bulgaria, Estonia, Irlanda, Polonia, Slovenia şi Marea Britanie (Anglia,Ţara Galilor, Irlanda de Nord şi Scoţia), sunt disponibile atât modelul simultan, cât şi cel
consecutiv.

În România, pregătirea didactică a cadrelor didactice care vor fi încadrate pe catedre din învăţământul gimnazial, liceal, postliceal şi superior este realizată de către Departamentele pentru Pregătirea Personalului Didactic (DPPD) din cadrul universităţilor, prin parcurgerea unor programe de studii psihopedagogice organizate pe trei direcţii de acţiune: formarea iniţială pentru profesia didactică a studenţilor (prin Nivelul I al Programului de studii psihopedagogice realizat simultan cu ciclul de licenţă şi Nivelul II al Programului de studii psihopedagogice realizat simultan cu un masterat în specialitate) şi a absolvenţilor învăţământului universitar prin intermediul unui Program postuniversitar de studii psihopedagogice, corespunzător Nivelului I şi/sau Nivelului II.

Mentoring educaţional vs. coaching educaţional

Legislaţia specifică susţine mentoratul educaţional prin Legea Educaţiei Naţionale (Legea 1/2011), prin Ordonanţa de Urgenţă nr. 49/2014 privind instituirea unor măsuri în domeniul educaţiei şi prin Ordinul M.E.C.T.S. nr.5485/2011, care reglementează constituirea corpului de profesori mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcţii didactice şi prevede introducerea profilului ocupaţional de *Profesor mentor* pentru inserţia profesională a cadrelor didactice şi a mentoratului de stagiatură din anul şcolar 2014- 2015;

În Legea Educaţiei Naţionale, art.230 – (1) se precizează că, *pentru ocuparea funcţiei didactice de profesor pentru învăţământul primar şi preşcolar este necesară efectuarea unui stagiu practic cu durata de un an şcolar, realizat într-o unitate de învăţământ, în funcţia didactică corespunzătoare studiilor, sub îndrumarea unui* ***profesor mentor*** *şi trebuie îndeplinite cumulativ următoarele condiţii minime de studii: a)absolvirea cu diplomă a studiilor universitare de licenţă în profilul postului; b) absolvirea masterului didactic cu durata de doi ani.*

Din păcate, aplicarea legislaţiei menţionate mai sus, a rămas doar la nivelul textului şi la constituirea corpului de mentori la nivelul fiecărui judeţ, deşi, în opinia noastră, în procesul

de formare profesională a viitorilor profesori un rol decisiv îl au mentorii, prin modelul oferit de aceştia studenţilor practicanţi.

Etimologic, cuvântul **mentor** provine din greaca veche de la numele lui Mentor, fiul lui Hercule, un personaj celebru din Odiseea lui Homer. Mentor era prietenul lui Ulise, căruia eroul grec îi lăsase în grijă pe fiul Telemac, dar şi averea de la Ithaca, pe perioada în care el era plecat în război. De aici, deducem istoria instructivă a termenului: *mentorul trebuie să fie înţelept, să fie prieten, să fie catalizator şi bun partener.*

Mentorul „este pur şi simplu o persoană care ajută altă persoană să înveţe ceva ce în alte condiţii nu ar fi învăţat mai prost, mai lent sau nu ar fi învăţat deloc, mentorii nu sunt figuri autoritare". (Bell, 2010)

Din perspectiva studiului nostru, definiţia dată de Ezechil (2013) se focalizează pe latura formării iniţiale şi este văzut ca o „activitate ce pune în evidenţă stabilirea unei relaţii între un expert şi un novice/începător/debutant. Cel dintâi, mentorul, se oferă în primul pe sine ca resursă de formare. El devine un model de profesionist, demn de urmat, care creează condiţii de învăţare profesională integrată în contextul adecvat".

Conform *Nomenclatorului de coduri (COR)* compatibile ISCO 08 „**mentorul** este profesorul de specialitate dintr-o şcoală sau liceu care are responsabilitatea de a conduce şi coordona practica pedagogicã a studenţilor, prin intermediul cãreia aceştia aplicã noţiunile şi cunoştinţele de metodicã dobândite în facultate şi învaţã sã predea. Mentorul organizează lecţii demonstrative şi ore de predare pentru studenţii practicanţi, încadrând practica pedagogicã a acestora în sistemul concret de desfăşurare a procesului de învăţământ şi totodatã le oferã acestora posibilitatea de a-şi însuşi tehnici, metode şi procedee didactice cât mai variate. El are rolul de a–i ajuta pe studenţii practicanţi *să* analizeze obiectiv procesul predării proprii sau a altor persoane şi trebuie sã stabileascã scopuri realiste ale activităţii didactice a studenţilor, care sã conducã la îmbunătăţirea calitativã a acesteia. Mentorul oferã studenţilor practicanţi un feed-back rapid şi eficient pentru dezvoltarea lor profesionalã. Mentorul are responsabilitatea întocmirii fişelor de evaluare şi a acordării unei note pentru activitatea didacticã a studenţilor practicanţi. Mentorul atrage studenţii practicanţi şi în activitãţile din afara clasei (serbări sau spectacole şcolare, cercuri pedagogice, şedinţe şi consultaţii cu pãrinţii). Mentorul are responsabilitatea de a colabora cu metodistul din facultate, acesta din urmã oferindu-i sprijin complementar. Totodatã, mentorul ajutã şi colaborează cu ceilalţi profesori mentori din catedrã, în activitatea pe care aceştia o desfăşoarã cu studenţii practicanţi".

„Mentoratul reprezintă o relaţie de susţinere a învăţării între un individ interesat care îşi împărtăşeşte cunoştinţele, experienţa şi înţelepciunea cu un alt individ care este pregătit, dispus şi capabil să beneficieze de pe urma acestui schimb pentru a-şi îmbogăţi periplul profesional". (Faure, 2000)

Mentoratul este „contribuţia semnificativă de la o persoană către alta pentru a ajuta tranziţia uneia dintre ele în termeni de cunoştinţe, experienţă profesională şi mod de gândire". (Megginson & Clutterbuck, 2004)

Identificăm şi o definiţie mai exhaustivă, prin care mentoratul este văzut ca o „îndrumare personală (deci nu exclusiv profesională), supravegheată de cei care au o experienţă semnificativă în domeniu". (Smith & Ingersoll, 2004)

Considerăm faptul că, mentorul este persoana care deţine un set de competenţe profesionale, relaţionale şi aptitudinale, pe baza cărora construieşte o relaţie care să asigure atingerea obiectivelor de dezvoltare profesională şi personală a unei persoane care se află în faza iniţială de formare sau de debut a carierei profesionale. Relaţia stabilită între mentor şi studentul practicant sau profesorul stagiar trebuie să se bazeze pe asistenţă practică şi pe îndrumare, pe consiliere şi sprijin, pe ghidare spre dezvoltare şi focalizare pe soluţii.

Dacă perspectiva etimologică a cuvântului mentor este elucidată, cea a termenului *coach* este pusă sub semnul întrebării. În dicţionarul de coaching (2008) identificăm perspectiva etimologică a coaching-ului, astfel că, termenul provine din francezul *coche*, care derivă din ungurescul *kocsis*, acesta desemna o diligenţă trasă de cai, destinată transportului de călători. Renton (apud. Florea, 2014) afirmă că acest termen îşi are originile la mijlocul secolului al XV-lea în localitatea Kocs din Ungaria, şi datorită pronunţiei (Kocs în limba maghiară se pronunţă aproape identic cu coach în limba engleză) acest termen s-ar fi răspândit în Europa.

Din secolul XIX, termenul de *coach* este folosit în cadrul Universităţii Oxford pentru tutori, cei care ajutau studenţii în dezvoltarea lor. În anii `30 revistele de specialitate din domeniul resurselor umane fac referiri la coaching şi primul articol despre coaching, deşi perceput ca fiind sinonim cu termenul supervizare, apare în publicaţia *Harvard Business Review* în anul 1955. Coaching-ul îşi delimitează statutul de disciplină de sine stătătoare în ani `90. (Florea, 2014)

Pe site-ul ICF-ul (International Coaching Federation), **coaching**-ul este prezentat ca „un serviciu distinct care se concentrează pe individ şi este legat de stabilirea obiectivelor, crearea rezultatelor dorite şi managementul schimbării personale ... un parteneriat care accelerează ritmul de învăţare al clientului, performanţa şi progresul acestuia, pe plan personal”.

În dicţionarul de coaching comentat, identificăm o definiţie care vede coach-ul ca „profesionist al acompanierii persoanelor, echipelor sau organizaţiilor, preocupat de dezvoltarea performanţelor măsurabile ale acestora..., un declanşator de succes, un accelerator de reuşită, un stimulator de performanţe”. (Cardon, 2011)

Activităţile de coaching şi mentoring au scopuri comune, care se focalizează pe dezvoltarea personală şi profesională prin realizarea unor obiective pe terme scurt, mediu şi lung.

Cu toate acestea mentoratul nu trebuie confundat cu coaching-ul, relaţia dintre un mentor şi discipol este diferită faţă de relaţia de coaching. În consecinţă, putem afirma că:

- relaţia de mentorat poate dura o lungă perioadă de timp, coaching-ul are în general o durată scurtă;
- mentoringul este foarte focalizat pe dezvoltare personală, coaching-ul pe dezvoltarea aptitudinilor şi capacităţilor;
- coaching-ul este orientat spre sarcină şi contribuie decisiv la dezvoltarea personală şi profesională, mentoratul este orientat spre dezvoltarea relaţiei de parteneriat;
- mentoratul vizează viitorul, coaching-ul prezentul;

- mentorii pot fi mai directivi şi oferă recomandări specifice, antrenorii nu oferă propriul lor sfat sau opinie, dar ajută individul să găsească propria soluţie;
- coach-ii folosesc mentoratul atunci când îi pregătesc pe cei care doresc să devină la rândul lor coach-i.

Buell (2004) afirmă că există patru modele de **mentoring**:

- modelul clonării, în care mentorul deţine controlul şi încearcă să creeze o copie fidelă a sa;
- modelul hrănitor, în care mentorul se poziţionează ca un părinte, asigurând un mediu protejat şi deschis, unde discipolul învaţă, dar unde poate şi să ia iniţiativa şi să descopere singur;
- modelul de prietenie, în care relaţia se stabileşte de la egal la egal, fără să existe o ierarhie, se accentuează crearea unei legături interpersonale care să promoveze încurajarea;
- modelul profesional, în care se exclude pe cât posibil componenta personală sau socială şi focalizarea relaţiei este pe componenta profesională.

După cum se poate vedea mai sus, există asemănări şi diferenţieri între coaching si mentoring. Mentoring, în sensul său tradiţional, presupune ca un individ să urmeze, să adere, la modelul oferit de un coleg mai în vârstă şi mai înţelept. Coaching-ul pe de altă parte, are în vedere strategiile complexe de dezvoltare profesională care vin în sprijinul predării centrate pe înţelegere (Ezechil, 2013).

Deşi, nu există cercetări care să ofere rezultate elocvente despre aportul coaching-ului la formarea iniţială, viitorul va deschide un câmp larg investigaţiilor, care vor valida importanţa acestuia în formarea cadrelor didactice, dar şi implicarea lui în managementul educaţional, având în vedere faptul că instituţiile de învăţământ sunt organizaţii deosebit de complexe, care implică activităţi foarte diferite, ce pot fi abordate prin intermediul coaching-ului:

- managementul performanţei;
- formarea continuă;
- punerea în aplicare a iniţiativelor curriculare, concretizate în curriculumul la decizia şcolii;
- formarea unor comisii specifice, invocate în Regulamentul de organizare şi funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversitar;
- gestionarea conflictelor;
- angajarea de noi membri;
- relaţiile cu reprezentanţii comitetelor de părinţi cu oficialii consiliului local.

Lista de mai sus ilustrează multitudinea de roluri şi de activităţi pe care managerul unei şcoli le poate soluţiona prin activităţi specifice mentoring-ului şi coaching-ului.

Concluzii

Din delimitările terminologice prezentate mai sus, surprindem ideea conform căreia formarea iniţială este facilitată de procesele de mentoring şi coaching educaţional, deoarece

profesionalizarea pentru cariera didactică înseamna de fapt, formarea competenţelor profesionale care se impun ca imperative ale fiecarui domeniu.

Prezenţa coaching-ului nu exclude mentoring-ul, ci dimpotrivă îl redimensionează şi îl susţine în aşa fel încât studenţii practicanţi să depăşească tainele stricte ale profesiunii şi să deprindă şi regulile comunităţii profesionale din care vor face parte, identificând şi limitele inerente oricărei profesiuni şi modalităţile concrete de depăşire a acestora.

Orientarea programelor de formare iniţială spre formarea competenţei pedagogice şi spre performanţa educaţională va deveni viabilă atunci când pregătirea practică realizată în şcolile de aplicaţie, va deveni una dintre priorităţile componentei formare iniţială, când mentoratul de practică pedagogică va fi reconsiderat şi interferat cu activităţi şi metode specifice coaching-ului educaţional şi profesionalizarea în cariera didactică va include şi anul de stagiatură, prevăzut în LEN, ca o componentă a formării iniţiale.

Mentoring-ul şi coaching-ul oferă indivizilor posibilitatea de a deveni mai conştienţi de potenţialul, dar şi de limitele lor, oferind totodată, soluţii la problemele interpuse în dezvoltarea lor profesională.

BIBLIOGRAFIE:

Angel, P., Amar, P., Devienne, E., Tence. J. (coord.) (2008). *Dicţionar de coaching. Concepte, practici, instrumente, perspective*. Iaşi: Editura Polirom.

Bell, R. C. (2010). *Manageri şi mentori*, Bucureşti: Editura Curtea veche.

Buell, C. (2004). *Models of Mentoring in Communication.* Communication Education, 1479-5795, Volume 53, Issue 1, Page 1.

Cardon, A. (2011). *Dicţionar de coaching comentat.* Bucureşti: Editura Codecs.

Clutterbuck, D., Megginson, D. (2004). *Techniques for Coaching and Mentoring.* Oxford: Editura Butterworth-Heinemann.

Constandache, M. (2001). *Formarea iniţială pentru profesia didactică prin colegiile universitare de institutori*. Constanţa: Editura Muntenia & Leda.

Cristea, S. (1998). Dicţionarul de termeni pedagogici. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Faure, S. (2000). *Introduction to mentoring*: IM/IT community. Retrieved November 11, 2007 from the World Wide Web:http://www.cio-dpi.gc.ca/orobgc/devprog/mentor/2000-09/mentoring/mentoring_e.pdf.

Florea, N. V. (2014). *Training, coaching, mentoring*. Bucureşti: Editura C. H. Beck.

Iucu, R. (2004). *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. Bucureşti: Editura Humanitas Educational.

Maciuc, L. (1998). *Formarea formatorilor. Modele alternative si programe modulare*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Păun, E., Ezechil. L. (2013). *Metode şi tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice.* Bucureşti: Matrix Rom.

Păun, E., Potolea, D. (coord.), (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri applicative*. Iaşi: Editura Polirom.

Renton, J. (2009). *Coaching and Mentoring.* London: Profile Books Ltd.
Schaub, H., Zenke, K. G. (2001). *Dicţionar de pedagogie.* Iaşi: Editura Polirom.
Smith, T., Ingersoll, R. (2004). *What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?* American Educational Research Journal, 41(3), 681-714.
Ştefan, M. (2006). *Lexicon pedagogic*. Bucureşti: Editura Aramis.
*** Comisia Europeană (2005), *Common Europen Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Brussels, www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010.doc.
*** Dicţionar de pedagogie. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1979.
*** Dictionnaire encyclopedique de Veducation et de la formation. Paris: Editions Nathan, 1994.

THE IMPORTANCE OF NUTRITIONAL EDUCATION IN CREATING HEALTHY EATING BEHAVIORS AT PRESCHOOL CHILDREN

Simona Ilaş, PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: Changes in the socio-economic field reflect at the educational phenomenon level and they require the restructure of the assigned contents, as well as the intervention at young ages in terms of training and practicing behaviors that are included in nutritional education. This article focuses on the importance of nutritional education and its specificity in preschool. Bad eating habits and lack of physical activity have an impact on children and many complications can arise. Taking into account the fact that two thirds of children with obesity remain obese in adulthood, it is required to create healthy eating habits and involvement in sports. Preschoolers need a balanced diet, which is essential for growth and becoming healthy adults. Nutrition education principles should be followed through the whole life, thus ensuring a good health and a high level of comfort in life.

Keywords: nutritional education, preschool, health, eating habits, balanced diet.

Statutul şi obiectivele educaţiei nutriţionale

Funcţionarea corespunzătoare a organismului uman se caracterizează prin starea de sănătate, iar o influenţă majoră o are ***hrana***. Ansamblul proceselor fiziologice, legate de schimburile de substanţe şi energie dintre organism şi mediu constituie ***nutriţia***. Prin nutriţie are loc valorificarea fiziologică a alimentelor, respectiv a substanţelor nutritive şi a energiei pe care acestea le transferă în fluxul alimentaţiei organismului uman, acoperind sau nu cerinţele vitalităţii şi funcţionalităţii lui. Cerinţele nutriţionale ale organismului se concretizează în macronutrienţi (glucide, lipide, proteine), implicaţi în asigurarea structurilor organismului, având rol plastic şi energetic şi în micronutrienţi: micro- şi macro- minerale implicate în structurarea unor componenţi anatomici sau compuşi chimici cu valoare fiziologică. ***Starea de sănătate*** a oamenilor este produsul moştenirii lor genetice, a vârstei, nutriţiei, aspectelor privind modul de viaţă (cum ar fi activitatea fizică şi fumatul), factorilor de mediu social (cum ar fi condiţiile de locuit, igiena, sanitaţia), dar şi stresul, condiţiile de muncă şi suportul familiei.

Educaţia nutriţională îmbină perspectiva teoretică cu cea practică, vizând informarea şi formarea individului cu privire la alegerea, dozarea şi prepararea hranei, identificarea alimentelor autentice, valoarea nutriţiei. Contento (2007) defineşte educaţia nutriţională ca orice combinaţie de strategii educaţionale, acompaniate de acţiuni de mediu, proiectate pentru a facilita adopţia voluntară de alegeri alimentare şi de alte comportamente legate de nutriţie, ce conduc la sănătate şi o stare de bine; educaţia nutriţională este oferită prin mai multe căi şi implică activităţi la nivel individual, de comunitate şi de politică. Pentru a avea efect, educaţia nutriţională trebuie să fie mai mult decât diseminare de informaţii; ea trebuie să se adreseze preferinţelor pentru alimente şi factorilor senzorio-afectivi, factorilor personali cum ar fi percepţiile, credinţele, atitudinile, normele morale, factori de mediu.

Cucoş (2002) menţionează ca următoarele obiective ale educaţiei nutriţionale: formarea unei culturi culinare, cultivarea unor practici culinare sănătoase, salvgardarea specificităţii în materie de artă culinară, estetizarea existenţei private prin propensarea

gusturilor culinare veritabile, cultivarea respectului faţă de alte obiceiuri sau practici culinare şi experimentarea unor noi conduiet în această direcţie. Macavei (2001) consideră că obiectivele legate de comportamentul nutriţional-alimentar vizează dobândirea de cunoştinţe referitoare la funcţiile nutriţiei, necesitatea alimentaţiei corecte, factorii nutritivi şi valoarea nutritivă a alimentelor, erorile alimentare, cunoştinţe de bază privind arta culinară; deprinderi de alimentare raţională, echilibrată, completă, de igienă alimentară, de preparare şi păstrare a alimentelor, de eliminare a toxinelor din organism (pause alimentare, post), de satisfacere a trebuinţelor alimentare modelate cultural şi conduite civilizate de comunicare prin ceremonialuri culinare (aranjarea şi servirea mesei, organizarea meselor festive).

Educaţia nutriţională, parte componentă a ,,noilor educaţii" ocupă o poziţie prioritară în problemele lumii contemporane. În ultimii ani, incidenţa obezităţii şi a excesului de greutate la adulţi, ca şi la copii, a crescut constant. Gestionarea excesului de greutate la copii devine o problemă din ce în ce mai frecventă pentru medicii de asistenţă medicală primară. Creşterea dramatică a incidenţei obezităţii infantile şi a efectelor sale pediatrice şi tendinţa sa de a persista la vârsta adultă sunt o problemă de sănătate publică şi justifică importanţa introducerii strategiilor preventive şi terapeutice eficiente. Holford (2010) atrage atenţia asupra faptului că boli care au drept cauze un stil de viaţă nesănătos, cum ar fi diabetul zaharat de tip II şi boala ficatului gras (steatoza hepatică), întâlnite în trecut doar la adulţi vârstnici supraponderali, apar acum într-un număr alarmant de mare şi la copii. Se aşteaptă astfel ca generaţia actuală a persoanelor tinere să trăiască mai puţin decât părinţii lor.

Educaţia nutriţională are trei etape esenţiale sau componente:

a) etapa motivaţională, unde scopul este de a creşte conştientizarea şi sporirea motivaţiei asupra publicului-ţintă. Aici, accentul cade pe ,,de ce" să producem schimbarea;

b) etapa acţională, unde scopul este de a facilita abilitatea de a acţiona, accentul punându-se pe ,,cum" să producem schimbările;

c) etapa de mediu, unde educatorii specializaţi în educaţie nutriţională lucrează cu cei din domeniul politicilor pentru a promova acţiuni privind mediul.

Programele de educaţie nutriţională realizate pentru a facilita schimbarea în dieta personală şi oferirea de sprijin în privinţa mediului se pot extrage din cercetări şi teorii din domenii ca psihologia socială, educaţia pentru sănătate, antropologie, economie.

Caracteristicile alimentaţiei moderne

În istoria omenirii nu a existat o aşa de mare abundenţă de alimente ca în prezent. Nivelul de trai este ridicat, supratehnicizat şi determină creşterea mediei de vârstă în rândul populaţiei. Cu toate acestea, în lume există populaţii unde sunt prezente subnutriţia şi malnutriţia, unde se întâlneşte foametea. Bolile de nutriţie nu ar trebui să apară în ţările cu nivel de trai ridicat, iar frecvenţa lor să scadă pe măsură ce starea economică se îmbunătăţeşte. Dar statisticile arată că incidenţa bolilor degenerative şi de nutriţie este crescută în ţările cu economie avansată, ceea ce trimite la ideea că omul modern nu aplică regulile unei alimentaţii sănătoase. Individul contemporan se îndreaptă spre o alimentaţie din care lipsesc tocmai preparatele tradiţionale, spre o alimentaţie unde predomină excesul de dulciuri şi lipide, carenţele vitaminice, care determină creşterea frecvenţei bolilor degenerative (cardiovasculare, diabet, cancer, reumatism).

În prezent, una dintre caracteristicile alimentaţiei moderne este limitarea la un număr redus de produse, ceea ce determină creşterea posibilităţii unor lipsuri cronice de elemente nutritive esenţiale. Această carenţă a apărut şi datorită folosirii abuzive a produselor concentrate, rafinate şi supraprelucrate tehnologic. La toate acestea se adaugă şi caracteristicile omului de azi, stresul, sedentarismul, traiul într-un mediu poluat, care reclamă prezenţa în alimentaţie a principiilor nutritive necalorigene.

Se utilizează expresia „paradoxurile alimentaţiei moderne" (Olinescu, 2001), aceasta făcând referire la următoarele aspecte:

- abundenţa alimentelor este extrem de inegală. În unele zone ca Europa Occidentală, America de Nord, o parte din Asia există o abundenţă de alimente accesibile oricui, pe când în alte locuri se întâlneşte subnutriţia şi malnutriţia.
- atitudinea faţă de alimente. În unele ţări se remarcă creşterea mediei de viaţă, iar în fiecare ţară dezvoltată există ziare, reviste ce conţin rubrici dedicate educaţiei nutriţionale. Marinescu (2013) consideră că alimentaţia raţională trebuie să depăşească stadiul de a fi apreciată numai prin saturaţie; o alimentaţie corectă este cea care permite controlul ponderal.
- existenţa unei abundenţe alimentare determină un consum exagerat. Preferinţa pentru anumite grupe de alimente (glucide, lipide), consumul exagerat cantitativ, o alimentaţie dezechilibrată (cauzată de sărăcie, lăcomie, tradiţii învechite) favorizează apariţia bolilor şi o imunitate scăzută.
- starea de sănătate. Deşi în ţările dezvoltate a crescut media de vârstă, procentul bolilor degenerative, cardiovasculare, diabet, cancer este mai ridicat. Aici se impun acţiuni de informare a publicului asupra regimului alimentar, acţiuni de educaţie nutriţională.

De asemenea, industria alimentară şi publicitatea au o implicare crescută în campaniile ce conduc la creşterea apetitului, în care se pune accent pe psihologia alimentaţiei (alegerea sortimentului de mâncare, a felului cum se mânâncă, ce lichide bem), unde amintim calitatea ambalajelor, bogăţia de alimente, sortimentul bogat de semipreparate.

Dezvoltarea biofizică a copilului preşcolar

Perioada preşcolară se caracterizează printr-o intensă receptivitate, mobilităţi şi posibilităţi psihice; acum se formează toate conduitele adaptative de bază, se constituie structurile intelectuale şi creative, inclusiv sociabilitatea, reacţiile afectiv-volitionale. Copilul preşcolar traversează o etapă de cunoaştere prin lărgirea contactului său cu mediul social şi cultural din care asimilează modele de viaţă, care determină integrarea sa activă. În perioada preşcolară, influenţele şi acţiunile familiei sunt dublate de cele ale învăţământului preşcolar, grădiniţa oferindu-i copilului noi interacţiuni, cu educatoarea şi cu ceilalţi copii.

În ceea ce priveşte alimentaţia, copilul de vârstă preşcolară mare atinge o serie de parametrii funcţionali care îi permit să tolereze mai bine şi să asimileze diverse alimente pe care le consumă adulţii, dar care să satisfacă exigenţele de prospeţime şi asigurarea principiilor nutritive necesare. Semnificativ pentru această perioadă este faptul că se produce culturalizarea modului de satisfacere a trebuinţelor alimentare, în sensul că se disting mesele principale şi gustările, respectându-se programul lor. Astfel, copilul îşi însuşeşte o anumită ţinută la masă, îşi formează deprinderi elementare de folosire a tacâmurilor şi ştie să se adreseze politicos celor din jurul său.

În conduitele alimentare are copilului preşcolar poate apărea însă o formă de neaderare culturală, ce se exprimă prin carenţe în constituirea deprinderilor implicate în alimentaţie – mânuirea stângace a tacâmurilor, neutilizarea lor şi a şerveţelelor, murdărirea feţei de masă - şi chiar elemente din mica psihopatologie alimentară, cum ar fi ,,unele relaţii nevrotice sau unele relaţii excesive ca voma, dezgustul, obsesiile alimentare (de dulciuri), refuzul unor alimente" (Verza, Verza, 2000).

Ritmul veghe – somn este deja stabilit şi intrat în obişnuinţă, copilul dormind circa 11-12 ore noaptea, iar ziua încă o oră şi jumătate. El îşi formează şi o serie de obişnuinţe igienice care rămân pe parcursul întregii vieţi (îmbrăcat, spălat pe mâini, folosirea toaletei, păstrarea curăţeniei). Igiena alimentară legată de spălarea pe mâini înainte de masă şi după folosirea toaletei, baia, pieptănatul părului şi spălarea dinţilor reflectă gradul de dezvoltare a deprinderilor igienice şi formarea imaginii de sine la copil.

Dezvoltarea biofizică a preşcolarului, în special creşterea în talie şi greutate exprimă calitatea regimului său de viaţă. Creşterea în talie este ceva mai lentă la debutul perioadei preşcolare (4-6 cm anual), dar după aceea ea se accelerează treptat, astfel încât copilul atinge o înălţime de aproximativ 116 cm la sfârşitul perioadei preşcolare. Greutatea copilului creşte de la circa 14 la 22 kg. Între fete şi băieţi există unele diferenţe, de circa 1 cm înălţime şi 1 kg greutate. Procesele de osificare continuă la nivelul oaselor lungi, în zona claviculelor şi la nivelul toracelui. Curburile coloanei rămân instabile, putând fi uşor deformate. De asemenea, schimbarea dentiţiei provizorii cu dentiţia definitivă are loc. Ţesutul muscular devine mai dens, cu o forţă de contracţie mai mare la nivelul muşchilor lungi, dar cu disponibilităţi mai puţine la nivelul mâinilor – fapt ce explică dificultăţile copilului în executarea mişcărilor fine ale mâinilor, în paralel cu abilităţile pentru mers, fugă şi căţărat (Tomşa, Oprescu, 2007).

O importanţă deosebită o au transformările de la nivelul sistemului nervos. Masa neuronală creşte, precum şi prelungirile nervoase, greutatea totală a creierului fiind la sfârşitul perioadei preşcolare de 1200 gr. Se continuă diferenţierea neuronilor şi procesul de mielinizare, se adânceşte specializarea diferitelor arii corticale şi se exprimă mai evident asimetria în funcţionarea celor două emisfere cerebrale. Se dezvoltă foarte mult zona limbajului, care se leagă funcţional de toate celelalte arii senzoriale şi motrice.

Caracteristicile fizice şi sociale legate de alimentaţie în perioada preşcolară sunt structurate în următorul tabel:

Vârsta	Caracteristici fizice	Caracteristici sociale
3-4 ani	- ţine ceaşca de toartă; toarnă dintr-o cană; foloseşte furculiţa; mestecă majoritatea alimentelor; este capabil să aleagă dintre 2 mâncăruri alternative; este influenţat de reclamele de la televizor; îi place să imite prepararea mâncării; joc imaginativ.	- poftă de mâncare mărită şi interes în produsele alimentare; solicită alimentele favorite; îi plac diverse culori, forme.
4-5 ani	- foloseşte cuţitul şi furculiţa; utilizează bine ceaşca; se hrăneşte singur bine.	- mai degrabă vorbeşte decât să mănânce; continuă cu mofturile alimentare; este motivat să mănânce prin stimulente; îi place să ajute; este interesat de natura alimentelor şi de

		unde provin acestea; creşterea influenţei colegilor.
5-6 ani	- independent în hrănire	- se conformează; mai puţin suspicios în ceea ce priveşte amestecurile, dar preferă totuşi mâncărurile simple; influenţa socială din afara familiei creşte; mâncarea – parte importantă în cadrul ocaziilor speciale.

Tabelul nr. 1: *Adaptare din NHMRC: Dictionary Guidelines for Children and Adolescents in Australia, Canberra, 2003*

D. Benton et al. (2001) a descoperit că nivelul scăzut al glucozei din sânge este direct asociat cu atenţia scăzută, memoria scăzută şi un comportament agresiv. Zahărul se dovedeşte a fi astfel o cauză important pentru anxietate (M. Bruce, M. Lader, 1989; W. Wendel, W. Beebe, 1973), comportant agresiv (J. Yaryura-Tobias, F. Neziroglu, 1975), hiperactivitate şi deficit de atenţie (R. Prinz, D. Riddle, 1986), depresie (L. Christensen, 1988), tulburări de alimentaţie (D. Fullerton et al., 1985), oboseală (L. Christensen, 1988) şi dificultate în asimilarea informaţiilor (S. Schoenthaler et al., 1986). De asemenea, studiile demonstrează că majoritatea copiilor hiperactivi mănâncă mai mult zahăr decât alţi copii (R. J. Prize et al., 1980), dar şi faptul că echilibrarea nivelului de zahăr din sânge afectează şi coeficientul de inteligenţă (IQ) al copilului (A. G. Schauss, 1983).

Cofeina este un alt factor care are un efect distructiv asupra echilibrului nivelului de zahăr din sânge. Ea este şi un inhibitor al apetitului, putând cauza obiceiuri ca mâncatul cu mofturi. Cola şi băuturile energizante conţin o cantitate de cofeină aproximativ cu cea întâlnită într-o ceaşcă normală de cafea la filtru. Aceste băuturi au un conţinut mai mare de coloranţi şi zahăr, efectul lor stimulator putând fi considerabil. Cacaua, ingredientul activ din ciocolată şi din băuturile de ciocolată furnizează cantităţi semnificative de teobromină, care are un efect similar cu cel al cofeinei.

În ceea ce priveşte grăsimile omega 3 şi omega 6, numite „grăsimi esenţiale”, ele afectează tipurile de inteligenţă (IQ, EQ şi PQ). M. Makrides (1995) şi L. Stevens (1995) arată că acei copii care înregistrează o deficienţă în grăsimile esenţiale au mai multe dificultăţi în a învăţa, în timp ce copiii ce sunt hrăniţi la sân au un IQ mai mare la vârsta de 8 ani faţă de copiii care sunt hrăniţi cu biberonul, fapt datorat nivelului mare de grăsimi esenţiale din laptele matern.

Dieta din zilele noastra tinde să fie mai deficitară în grăsimi omega 3 decât în cele omega 6, atât datorită opţiunii pentru alimente, dar şi felului în care acestea sunt procesate. În „familia” omega 3, acidul alfalinolenic (uleiuri din seminţe de in, dovleac, nuci), acidul eicosapentaenoic (EPA) şi acidul docosahexaenoic (DHA – peşte, uleiuri de peşte) sunt mai nesaturaţi şi au o inclinaţie spre distrugere prin coacere, încălzire şi procesare. În ceea ce priveşte grăsimile omega 6, acidul linoleic se găseşte în seminţele de floarea soarelui, susan, dovleac, şofran, ulei de porumb.

Comportamentul alimentar sănătos la copiii preşcolari

Asigurarea unei alimentaţii corecte şi cunoaşterea importanţei pe care o prezintă întocmirea raţiei alimentare zilnice constituie o preocupare principal pentru individual ce doreşte să îşi îmbunătăţească starea de sănătate. Alimentaţia trebuie astfel concepută pentru a îndeplini trei condiţii: să asigure o creştere şi o dezvoltare corespunzătoare, o stare de sănătate şi o activitate fizică şi intelectuală normală. O alimentaţie dezechilibrată determină în rândul copiilor tulburări de creştere, întârzieri de dezvoltare, anemii, scăderea rezistenţei la îmbolnăviri, tulburări funcţionale, uzura organelor interne, deteriorarea funcţiilor sistemului nervos central şi sistemului nervos vegetativ.

În ceea ce priveşte alimentaţia preşcolarului, nevoile calorile de 80 kcal/kg/zi sunt asigurate de proteine – 2-2,5 g/kg/zi (surse: lapte, carne, brânză, ou, pâine, legume), lipide – 3 g/kg/zi (surse: lapte, unt, grăsimi animale), glucide – 10 g/kg/zi (surse: fructe, legume, făinoase, dulciuri), vitamine (cu excepţia vitaminei D, în condiţiile unui regim alimentar bogat în legume şi fructe, nu este necesar un aport suplimentar), săruri minerale (fier – gălbenuş de ou, ficat, fructe, zarzavaturi; calciu – lapte şi derivate). Numărul de mese va fi de trei, plus o gustare. Sursă de lichide vor fi apa, laptele, sucul de fructe. Repartiţia caloriiilor este de 20% - 25% dimineaţa, 40% - 45% la prânz, 20% - 30% seara şi 10% gustarea.

Preferinţa pentru un anumit fel de mâncare este influenţată de mai mulţi factori:

a) predispoziţii comportamentale determinate biologic, care includ la naştere plăcerea pentru dulce şi respingerea celor acre sau amare, mecanismele de foame/saţietate şi saţietatea specific senzorială;

b) experienţa privind alimentele – indivizii au capacitatea de a învăţa să le placă un fel de mâncare prin condiţionare asociativă, atât fiziologică, cât şi socială. Copiii preşcolari îşi înving teama de noi alimente prin experienţa repetată cu acestea, oferite de familie şi de obicei reflectând preferinţe culturale, ce conduc la familiaritate.

c) factori personali: factori intrapersonali precum convingerile, atitudinile, cunoştinţele şi abilităţile, normele sociale şi factori interpersonali ca familiile, reţelele sociale;

d) factorii de mediu influenţează şi ei puternic comportamentele alimentare. Disponibilitatea produselor alimentare, practicile culturale, mediul social, resursele materiale, practicile de marketing facilitează sau împiedică indivizii să acţioneze pe baza credinţelor, atitudinilor şi cunoştinţelor despre o alimentaţie sănătoasă. Toate aceste influenţe interacţionează între ele dinamic.

În privinţa educaţiei nutriţionale, anumite cercetări au încercat să identifice ce anume pot înţelege copiii de vârstă preşcolară despre alimente şi nutriţie. Gorelick şi Clark (1985) au remarcat că preşcolarii cu vârsta între 3-5 ani pot identifica cu uşurinţă tipuri de alimente. Contento şi Michela (2008) au arătat că preşcolarii cu vârsta de 5-6 ani nu înţeleg pe deplin că alimentele sunt transformate de corp în nutrienţi şi că au un efect, precum şi faptul că ei clasifică alimentele mai mult pe baza unor calităţi observabile decât a unor similarităţi nutriţionale. Lee et al. (2006) au descoperit că preşcolarii dezvoltă o înţelegere a conceptelor de valoare nutriţională şi a impactului nutriţiei asupra sănătăţii dacă li se prezintă cartonaşe cu imaginea alimentului, numele său şi un grafic color pentru conţinutul de vitamina A, C, calciu şi fier. Singleton et al. (1992) au arătat că un program de intervenţie în domeniul educaţiei nutriţionale a crescut în mod semnificativ percepţia copiilor privind faptul că sănătatea şi

nutriţia sunt concepte asociate aflate într-o strânsă legătură. Astfel, preşcolarii dezvoltă un anumit grad de înţelegere a conceptelor relevante acestei problematici.

Porţiile recomandate pentru copiii cu vârsta cuprinsă între 4-7 ani sunt:

Grupa de alimente	**Porţii pe zi**	**1 servire**
Pâine şi cereale, orez, paste şi tăiţei	3-4	2 felii de pâine SAU 11/3 ceaşcă cereale SAU 1 ceaşcă de terci/fiert pasat SAU 1 ceaşcă de orez gătit, paste sau tăiţei
Fructe	2	1 bucată medie de fruct SAU 2 bucăţi mici de fructe SAU 1 cană de fructe făcute cuburi SAU ½ ceaşcă suc de fructe, fructele proaspete sunt cele mai bune, dar cele uscate la conservă reprezintă şi ele o alternativă bună
Leguminoase	4	½ ceaşcă legume fierte SAU 1 ceaşcă salată legume SAU 1 cartof
Carne, peşte, ouă, nuci şi legume	½-1	65-100 g carne gătită sau pui SAU 80-120 g peşte gătit SAU ½ ceaşcă de legume SAU 2 ouă SAU 1/3 cană de nuci (sub 5 ani – sub formă de pastă)
Lactate, lapte, iaurt, brânză	3	250 ml (o ceaşcă) lapte SAU 250 ml (o ceaşcă) cremă 200 g iaurt SAU 40 g brânză

Tabelul nr. 2 – *Porţii recomandate copiilor*

O sugestie de *meniu* pentru un copil de 4-7 ani este:

a) Mic dejun: 1 ceaşcă de cereale cu 1 cană cu lapte; 1 felie de pâine prăjită cu margarină polinesaturată şi cu gem, brânză, ou;

b) Gustare: apă, fructe - 1 măr/banană, portocale sau 2 caise sau o cană de conserve de fructe;

c) Prânz: carne, carne de pui, peşte, brânză sau ouă cu 1 cană de paste/orez sau 2 felii de pâine, ½ ceaşcă legume sau o salată de legume, ½ ceaşcă iaurt, apă ;

d) Gustare: 1 cană cu lapte, 1 felie de pâine şi fasole SAU fructe şi platou de legume;

e) Masa de seară: pui, carne, peşte, brânză sau ouă de ex. 2 cotlete mici, felie de carne de friptura, bucată de peşte, 1 cartof şi ½ ceaşcă de alte legume, ½ ceaşcă paste sau orez sau o bucată de pâine, ½ ceaşcă iaurt cu ½ ceaşcă de fructe tăiate cuburi.

O serie de strategii pot fi adoptate pentru a încuraja obiceiuri alimentare sănătoase şi monitorizarea consumul de alimente:

- stabilirea de rutine unde copilul şi adultul stau împreună şi discută în timpul mesei;
- stabilirea de obiceiuri, cum ar fi laptele servit în timpul mesei şi apă înainte de culcare, care contribuie la asigurarea de varietate nutriţională;
- păstrarea unui snack-box în frigider, care conţine bucăţi de fructe, legume, brânză şi sandwich-uri mici, pe care copilul le poate folosi independent sau care îi sunt oferit. Acest lucru ajută la monitorizarea a ceea ce copilul mănâncă între mese;
- introducerea practicii de a avea copilul la masă cu părinţii atunci când el/ea este capabil să stea pe scaun şi să apuce alimentele;
- nu se dă copilul o porţie prea mare. Este mai bine să i se ofere cantităţi mai mici şi să fie disponibile altele în cazul în care mai este nevoie;
- furnizarea de alimente care îi plac copilului, plus un aliment nou pentru a îl încerca. Să fim înţelegători dacă copilului nu-i plac anumite alimente, dar să ţinem minte că ceea ce îi place copilului şi ceea ce nu îi place se schimbă în timp;
- a nu se evita servirea unui aliment pe care copilul îl displace, dar pe care restul familiei îl place; este indicat ca acel aliment să se continue să fie servit, pus într-o cantitate mică şi pe farfuria copilului, dar să acceptăm dacă nu îl mănâncă.

O alimentaţie optimă este foarte importantă pentru copil, aceasta având efect direct asupra funcţiilor şi a felului în care se simte copilul; altfel spus, fiecare pas al unui copil depinde de cât de bine funcţionează organismul său, ceea ce, în mare măsură, depinde de cât de bine este hrănit, de o cantitate suficientă de nutrimente adecvate.

BIBLIOGRAFIE:

Contento, Isobel. (2011). *Nutrition Education: Linking Research Theory, and Practice*. Ontario: Jones and Bartlett Publishers;

Cucoş, Constantin. (2002). *Pedagogie*. Ediţia a II-a. Iaşi: Editura Polirom;

Holford, Patrick. (2010). *Nutriţie optimă pentru copilul tău.* Bucureşti: Editura All;

Jukes, Mathew. McGuire, Judith. Method, Frank. Sternberg, Robert. (2002). *Nutrition and Education*. Geneva: ACC/SCN; în *Nutrition*: *A Foundation for Development*;

Macavei, Elena. (2001). *Pedagogie. Teoria educaţiei*. Bucureşti: Editura Aramis Print;

Marinescu, Mariana. (2013). *Noile educaţii în societatea cunoaşterii*. Bucureşti: Pro Universitaria;

Mincu, Iulian. (2001). *Nutrition, Lifestyle and State of Health*. *The Alimentation of Romanians*. Bucureşti: Enciclopedica Publishing House;

Olinescu, Radu. (2000). *Totul despre alimentaţia sănătoasă*. Bucureşti: Editura Niculescu;

Wardlaw, Gordon. Insel, Paul. Seyler, Marcia. (1992). *Contemporany Nutrition. Issues and insights*. St. Louis: Mosby-Year Book.

PSYCHO-PEDAGOGICAL AND TEACHING ASPECTS RELATED TO THE POSTER EVALUATION USED IN DEVELOPING SPECIALIZED FOREIGN LANGUAGES

Livia-Otilia Bradea, Assist. Prof., PhD, Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca

Abstract: The poster is undoubtedly a relatively well implemented instrument in the academic area: as a support in specialized training and to visualize the steps in research and innovation. To the teaching-learning function, we added the assessment and self-assessment function of the poster used in our case to develop specialized foreing languages – English for Legal Purposes – with the students of the Faculty of Law. The use of poster projects in the evaluation stage can effectively prove the students´ level of language knowledge and the strategies they used for documentation and research.
We motivate our choice for Poster evaluation as an alternative to essays, tests, papers or other types of assessment in an attempt to eliminate the eternal copy-paste work.
The poster viewed as a proper means of assessment turns out to be an effective instrument, relevant for the training effort of the ESP learners. Documentation and production stages balance the continuous learning strategies. The interference of foreign language (English) with professional contents is favorable to students: it checks the level of their specialty knowledge and communication skills, clarifies specific legal language in English and gives satisfaction to those who produced the posters.

Keywords: assessment, professional contents, poster evaluation, specialized training, learning strategies.

Cadrul de referinţă în care se înscrie comunicarea noastră

În acest preambul, voi face câteva referiri privind cadrul în care aş dori să fie integrat demersul acestei lucrări.

Tema comunicării de faţă izvorăşte din preocupările constante de a înţelege specificul didacticii universitare, din încercările de a adapta modul de lucru la nevoile studenţilor şi, desigur, din experienţa acumulată. Problematica educaţiei universitare este abordată mai cu seamă din perspectivă filosofică şi de politică educaţională. Sunt puţine studiile care abordează specificitatea şi dezvoltarea pedagogiei şi didacticii la nivel universitar, care, să recunoaştem, este determinată de condiţii, exigenţe, nevoi şi competenţa actorilor scenei instructiv-educative. Imensa majoritate a studiilor cuprind abordări psiho-pedagogice şi didactice la nivelele de dinainte – primar, gimnazial şi liceal, atât privind procesualitatea pentru cei care învaţă, cât şi pentru cei care sunt dirijorii învăţării; dar, sunt destule studii care se la referă perioada de după etapele educaţionale, privind educaţia pe tot parcursul vieţii (*Lifelong learning*). Totuşi, nu lipsesc cu desăvârşire. Rămâne, aşadar, misiunea deloc uşoară a profesorilor de limbi străine predate la specializările non-filologice să adapteze cele învăţate la modulul de psiho-pedagogie şi în activitate didactică, să inoveze în activitatea sa, dar şi să cerceteze. Se poate aprecia că există asemenea preocupări teoretice şi practice, manifeste în colocviile, simpozioanele organizate la Bucureşti, Cluj-Napoca, Craiova, Constanţa, Iaşi, Timişoara, precum şi cea de faţă, de la Târgu Mureş, dar şi într-o serie de lucrări integrate în ceea ce numim ştiinţele educaţiei.[1] Ceea ce, să recunoaştem, favorizează şi stimulează munca

[1] Un volum complex ca problematică şi optică multidisciplinară (pedagogie, sociologie, filozofie şi politica educaţiei etc.), demn de semnalat şi de parcurs, este „Câmpul universitar şi actorii săi” (coord. Neculau, Adrian),

profesorilor şi a cursanţilor, angajarea lor eficientă în procesul educaţional academic. Faţă de menţiunile din subsol, reţinem că în volumul „Studii de pedagogie aplicată" (2000) sunt cuprinse o serie de imperative privind pedagogia aplicată, de mare interes reflexiv, *repere pentru analize, reflecţii şi evaluări personale* pentru toate categoriile de dascăli, *îndeosebi privind modernizarea metodologiei didactice în direcţia schimbării raportului dintre informaţie şi metodologie în favoarea acesteia din urmă şi modernizarea formelor de acţiune ale binomului profesor-student*. În cuprins, distinsul prof. clujean Miron Ionescu, unul din coordonatorii volumului, într-un studiu aprofundat pe baza chestionarelor aplicate la cadre didactice universitare şi la studenţi subliniază unele aspecte legate de *misiunea universităţilor*, de *obiectivele informative* şi *formative ale educaţiei universitare*; însă, insistă pe *preocupările actuale de inovare a pedagogiei universitare*, *a formelor de activitate didactică utilizate în învăţământul superior* sintetizând procentual opiniile cadrelor didactice şi ale studenţilor.

Acestea sunt subsumate imperativelor actuale ale educaţiei şi instruirii universitare – *o cultură de specialitate temeinică*, corespunzătoare profilului, prin îmbinarea cunoştinţelor teoretice cu activităţi concrete pentru a modela abilităţi de cunoaştere şi execuţie, dar şi *o cultură generală superioară*, care să întregească profilul intelectual al tinerilor. În ce ne priveşte, pentru a motiva din această perspectivă demersul nostru, reţinem atenţia cu câteva din *posibilităţile metodologice de sporire a eficienţei activităţii didactice universitare* desprinse din studiul profesorului M. Ionescu [2] în studiul din volumul menţionat:

- promovarea într-o măsură cât mai mare a metodei descoperirii;
- recurgerea la activităţi de grup bazate pe metode şi tehnici activ-participative;
- abordarea învăţării şi aprofundării cunoştinţelor prin utilizarea metodelor şi tehnicilor de stimulare a creativităţii;
- impulsionarea cercetării ştiinţifice proprii;
- dezvoltarea mecanismelor de evaluare şi autoevaluare a calităţii învăţării la nivel academic;

Editura Polirom, Iaşi, 1997. După o manifestare de gen, la Constanţa, la Universitatea „Ovidius", e vorba de seminarul naţional cu participare internaţională desfăşurat sub genericul „Calitate şi leadership în învăţământul superior românesc", în revista universităţii „OVIDIANUM", anul VI, nr. 31-32, septembrie-octombrie 2010, pag. 26-27, autoarea conf. univ. Sandina Iulia VASILE titra: „Didactica universitară există". Reţinem din cuprins sublinierea la care achiesăm şi noi prin demersul de mai sus: „Învăţământul superior depinde mai mult de oricare grad de şcolarizare de formarea anterioară şi de deprinderile de învăţare independentă. De asemenea, este sensibil la evoluţia atitudinală a tinerilor, la dinamica ierarhiei de valori, la modificările de percepţie a lumii datorate avalanşei de stimuli de comparare. Studenţii care beneficiază de burse Erasmus trebuie să fie pregătiţi nu numai într-un anumit domeniu, ci şi prin stăpânirea la nivel aproape de bilingvism a unei limbi străine şi prin capacitatea de a se adapta unor stiluri didactice şi de lucru foarte diferite uneori. Toate elementele enunţate fac din cariera didactică universitară un domeniu provocator şi dinamic." În mediul online am găsit semnalarea volumului „Elemente de pedagogie universitară", autor Camelia Onu, Editura Sedcom, pe site-ul editurii, fără an de apariţie. Pentru edificare şi consens am selectat din prezentare: „Abordarea se situează la interferenţa mai multor topici specifice ştiinţelor educaţiei, precum Pedagogia universitară, Didactica aplicată, Politica educaţiei, Istoria pedagogiei, Psihologia educaţiei, Filosofia educaţiei etc. Scrisă într-o perspectivă modernă, lucrarea poate fiinţa ca stimulent inovativ şi complement strategic cu valenţe practice deosebit de importante pentru studenţii în ştiinţele educaţiei, dar şi pentru tinerii profesori universitari, preocupaţi de propria dezvoltare profesionala, pentru diverse categorii de formatori ce se centrează pe pregătirea continuă, pentru factori de decizie, în vederea punerii la punct a unor principii acţionale convenabile procesului formativ de nivel înalt." (www.sedcom.ro/Elemente-de-pedagogie-universitara)

[2] *Pedagogia universitară*, în vol. Studii de pedagogie aplicată, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000, coord. Miron Ionescu, Ion Radu, Dumitru Salade, p. 75-77

➥ modernizarea şi democratizarea relaţiilor cadru didactic-student.

Se desprind de aici două aspecte esenţiale: construcţia educativă superioară nu trebuie să fie numai construcţia profesorilor – şi nici nu poate fi!, ci – în mod inevitabil – este îndatorirea de conştiinţă şi responsabilitate a celor care sunt antrenaţi pentru specializare, a studenţilor, să fie sârguincioşi şi hotărâţi. Pe de altă parte, necesităţile inovării în didactica la nivel universitar sunt de neocolit şi trebuie ataşate mereu competenţelor noastre, stilului de predare-învăţare academic şi, deloc de evitat, să recunoaştem, culese din disponibilităţile imaginative şi reflexive ale studenţilor; deseori aceştia pot taxa serios lipsa de pregătire, inadecvarea sau ezitările celor de la catedră.

Pedagogia şi didactica nivelului universitar de pregătire trebuie aduse în analiză cu termeni noi de concepere şi desfăşurare, alţii, faţă de întreaga viziune şi activitate care îndeobşte domină în mod constant în perioada de informare şi formare anterioară pentru viaţă şi societate. La acest nivel capacităţile cognitive sunt (deja) exersate, personalitatea tinde să se desăvârşească, conştiinţa învăţării se conturează şi se conduce pe baza unor motivaţii precise. Aprofundarea limbilor străine la nivel universitar – atenţie: referirile noastre sunt exclusiv pentru mediul de specializare non-filologic –, ţine, desigur, şi de politica de integrare a acestora în planul de studii, dar este esenţial şi modul cum profesorul relevă prin activitatea de la *cursul practic de limbă străină* aportul necesar al acestora la formarea profesională şi la dezvoltarea personalităţii individuale. Sunt, aşadar, numeroase dificultăţile, dar la fel de numeroase şi oportunităţile.

Ştim bine cu toţii, nivelul cognitiv atins în pregătirea pre-universitară de cursanţi, abilităţile de comunicare sunt – indiferent de limba străină modernă studiată – inomogene, cu destule inabilităţi şi erori la cursanţii noştri. Dar, aici, la nivel universitar sunt de semnalat un cumul de factori specifici favorizanţi: ❶ interesele şi nevoile lor profesionale şi sociale - imediate şi de perspectivă; ❷ exigenţele corpului profesoral în ansamblu, la toate disciplinele; ❸ condiţiile de studiere a limbilor străine (oricum mai bune, dar doar arareori modernizate, nu în măsură suficientă şi nici pe măsura avantajelor şi eficienţei); ❹ maturitatea biologică şi intelectuală, nivelul cognitiv atins¸❺ şi alţi factori de acelaşi sens; de fapt, aceştia sunt factori de presiune pozitivă, care stimulează aprofundarea limbii în favoarea specialităţii şi pentru comunicare generală, îmbogăţirea şi utilizarea continuă a zestrei lingvistice. Rămâne, cum mai sugeram, o deficienţă, o insatisfacţie şi o contradicţie faţă de *interesele* şi *nevoile* din realitate – timpul alocat pentru studiu, redus drastic, greu de înţeles, situaţie care ne depăşeşte pentru orice observaţie.

Motivaţia, scopul şi obiectivele lucrării

Dorim să diseminăm o experienţă didactică de mai mulţi ani: folosirea posterului ca instrument de evaluare şi autoevaluare la *cursul practic de limbă engleză*, curs obligatoriu de un an, ataşat pregătirii studenţilor de la Facultatea de Drept din Cluj-Napoca (specializarea: Drept).

Posterul este, la origine, o invenţie publicitară cu istorie bogată.[3] A devenit un brand, care şi-a extins şi multiplicat formele şi funcţiile, conţinuturile şi aria de utilizare: de la

[3] Se întâlnesc diferite tipuri de postere, care pot fi clasificate după conţinut, scop, mesaj şi alcătuire: publicitare, de propagandă, educaţionale, artistice etc. Posterul este un instrument de imagine, de comunicare şi instruire.

publicitatea multidimensională şi diversificată tematic, în cercetarea ştiinţifică, didactică şi chiar în politică.

Am folosit deseori postere profesionale editate pentru studiul limbii engleze, îndeosebi pentru a stabiliza cunoştinţe de gramatică, dar şi postere generale legate de istoria, cultura şi civilizaţia Regatului Unit al Marii Britanii pentru a apropia pe cursanţi de universul generativ al limbii engleze. Am sesizat caracterul atractiv al acestui instrument validat şi în didactică, care – datorită structurii şi conţinutului esenţializat, modalităţilor de realizare – provoacă la opinii, clarifică, solicită un efort de raţionalitate, incită la verbalizare şi conduce la descoperire şi înţelegere. Posterul poate fi denumit *o prelegere concentrată* sau *o suită de reguli încorsetate în metafore* – expresii, imagini, scheme revelatoare. Am descoperit împreună cu studenţii o largă paletă de virtuţi. În consecinţă, putem disemina câteva dintre acestea, aşa cum le-am adecvat la obiectivele şi scopul cursului, la potenţialul creativ al studenţilor.

În înţelegerea noastră, posterul este un instrument didactic al profesorului şi al studentului, eficient deopotrivă pentru predare-învăţare, dar putem sublinia variabilitatea funcţională a acestuia şi în procesul de evaluare, inclusiv ca factor eficient de autoevaluare.

Motivăm opţiunea noastră pentru e v a l u a r e e x p e r i m e n t a l ă p r i n p o s t e r şi ca o a l t e r n a t i v ă la eseuri, teste, referate sau alte tipuri de scrieri evaluative, în încercarea de a elimina rutina, căutările sterile pe internet şi eternele lucrări *copy-paste*.

În afara acestui scop, deloc minor, de corijare a unor practici, sunt de relevat scopul şi obiectivele didactice avute în vedere.

Scopul pe termen lung al activităţii noastre didactice legat de poster se exprimă prin două ramificaţii: • dezvoltarea portofoliului de materiale din *Cabinetul de limbi străine* şi folosirea adecvată a celor mai reuşite la lecţii ca *surse de predare*; • asigurarea accesului studenţilor la portofoliu ca sursă de învăţare.

Scopul imediat a fost, de asemenea, cu mai multe direcţii: ➥să punem studenţii în situaţia ➥ de a se documenta ➥de a selecta o temă profesională semnificativă, ➥ să prezinte ideile temei în sinteză - structurat, imaginativ şi creativ; ➥ să evaluăm abilităţile de limbă engleză profesională (în scopuri juridice) în elaborarea unui poster (extracţia ideilor principale, structurarea, esenţializarea, bagajul lexical adecvat la temă, corectitudinea gramaticală etc.) şi discursul comunicativ la prezentarea orală în faţa colegilor, abilitatea de a comenta şi de a oferi informaţii.

Obiectivele comunicării: ⇨ relevarea funcţiilor posterului didactic ca sursă de predare-învăţare şi ca instrument de evaluare alternativă la fine de an; ⇨ diseminarea experienţei noastre în rândul colegilor şi evidenţierea unei tipologii de evaluare - care se dovedeşte

Caracteristice sunt prezentarea concisă a problematicii, structurat şi expresiv. Modul de prezentarea a conţinutului, mesajul şi grafica sunt elemente importante, au rol funcţional; realizarea artistică potenţează mesajul informativ. Este foarte cunoscut şi utilizat *posterul ştiinţific*, devenit instrument de expunere a rezultatelor unei cercetări, a unei invenţii, concluziile la o temă ori sinteze experimentale (soluţii, modele inovative, confirmări pilot etc.). Există apoi *posterele didactice*, apreciate şi cu circulaţie mare, concepute, elaborate şi lucrate grafic de echipe de specialişti. Producţia acestora este dezvoltată şi activă şi are tangenţă puternică în metodologia didactică, la mai toate disciplinele (anatomie, astronomie, fizică, chimie, limbă şi literatură sau film, muzică, politică etc.). v. mai multe: http://ro.wikipedia.org/wiki/Poster

complexă, cu potenţial formativ ridicat (relevă capacitatea de sinteză şi expunere structurată a ideilor, dezvoltă creativitatea în utilizarea limbii engleze).

Am abordat, aşadar, ipoteza că posterul poate fi un instrument de învăţare şi autoînvăţare şi la nivel universitar, că – în acelaşi timp –, posterul poate fi şi un instrument valid şi eficient de evaluare şi autoevaluare a limbajului specializat în limbă străină. Dar teoria didactică se sprijină totdeauna pe experienţă didactică.

Suportul teoretic şi relevanţa practică a intervenţiei noastre

Literatura psiho-pedagogică şi didactică nu este foarte generoasă cu posterul. Totuşi, îl întâlnim aşezat mai des în şirul mijloacelor de învăţare şi foarte puţin în lista metodelor de evaluare. Totuşi, unii autorii îl introduc în şirul „metodelor de evaluare alternative", ca probă inclusă în sub-grupa „portofoliu", dar la grupa mică „instrumente de evaluare numite *non-formalizate*, alături, între altele, cum sunt *referate, proiecte, casete video cu prezentări orale* sau *fişe de documentare* etc.[4] Un articol interesant, [5] scoate în evidenţă rezultatele unei activităţi realizate cu 28 de studenţi ai facultăţilor de Fizică şi Psihologie şi Ştiinţele educaţiei (nivel de Licenţă şi Master), pe durata a doi ani, având ca scop realizarea şi utilizarea posterului în activitatea didactică (şi nu numai), cum ne asigură autoarea. Aceasta subliniază: *„Practica confecţionării şi utilizării posterelor a pătruns în universitate şi şcoală, în contextul activităţilor didactice şi nu doar în contextul celor ştiinţifice. În activităţile didactice accentul cade pe feed-back, instruire şi autoinstruire."*[6] Sunt subliniate etapele demersului de instruire a studenţilor în confecţionarea posterelor (regulile, conţinutul şi criteriile de evaluare), funcţiile informative şi formative ale posterului produs experimental de studenţi, având în vedere fie o destinaţie didactică în viitoarea profesie de dascăli sau în activitatea de cercetare.

Transferul de care pomeneam mai sus, de la instrument de lucru didactic, pentru dezvoltarea cunoştinţelor şi abilităţilor de învăţare, la instrument evaluativ şi autoevaluativ este, după constatările noastre, mai puţin frecvent în munca didactică la nivel universitar; opiniile psihopedagogice întâlnite legate de metodele, mijloacele şi procedeele didactice se referă la spaţiul de predare-învăţare preuniversitar. Or, învăţământul superior prin condiţionările sale, climatul şi exigenţa procesului de aprofundare şi relaţionarea cursant-cadru didactic permite, obligă chiar la o continuă adaptare şi adecvare a instrumentelor de lucru didactic: inovativ, stimulativ şi angajant.

---

[4] V. Bocoş, Muşata, Şerbănescu, Laura: *Didactica predării disciplinelor psihopedagogice II*, Bucureşti, Politehnica Press, 2011 sau http://portal.didacticieni.ro/documents/10162/41105/Psihopedagogie_3_Didactica_predarii_disciplinelor_psiho-pedagogice II. Văzut ca un instrument de evaluare complex şi flexibil, ca un ansamblu sau colecţie de dovezi informative referitoare la prestaţia, performanţele, competenţele teoretice şi practice care determină progresul în învăţare, posterul şi celelalte probe nonformalizate sunt plasate după instrumentele de evaluare formalizate de genul – probele de evaluare scrisă, lucrările scrise, chestionare, teste….Deci, nu este creditat cu un potenţial evaluativ ridicat, în măsură a evidenţia pregătirea…

[5] CIASCAI, Liliana *Conceperea şi realizarea materialelor didactice: posterul, Designing and creating educational materials: the poster,* Romanian Journal of Education Volume 1 number 1, Page 1 – 6, Received: 14 September 2009, accepted: 10 October 2010, published: 28 February 2010, apud dppd.ubbcluj.ro/rojed/articol_1_1_1.pdf

[6] Art. cit. pag. 2

Prin chiar esenţa sa funcţională, posterul dezvoltă capacitatea de investigare şi sistematizare, fiind – prin condiţionările de abstractizare şi creativitate – adecvat maturităţii intelectuale a studenţilor în scopul evidenţierii competenţelor şi cunoştinţelor. Urmare a situaţiilor anterioare, a observaţiilor acumulate şi chiar a discuţiilor în comun cu studenţii, am convenit să explorăm această modalitate de lucru evaluativ.

Metodele de cercetare şi pregătirea evaluării prin *poster*

① Activitatea profesorului**:** am cercetat literatura de specialitate şi am difuzat bibliografie de referinţă.

② Activitatea studenţilor: au cercetat literatura de specialitate, iar mai mulţi studenţi au prezentat în faţa grupelor originea, istoria şi tipologia posterului.

În discuţii comune, la fiecare grupă, am desprins seria de virtuţi generale ale acestui instrument, îndeosebi cu referiri la *posterul didactic* şi *posterul ştiinţific*. Între altele, s-au vizualizat şi interpretat postere profesioniste.

Împreună cu studenţii am stabilit: ▪ principiile de documentare, ▪ regulile de realizare şi ▪ criteriile de evaluare pentru posterele ce le vor realiza pentru evaluarea de sfârşit de an şi pe care le vor produce şi prezenta fiecare în faţa colegilor.

Modalitatea de lucru a fost flexibilă: ▪ tematica la alegere, din aria curriculară sau conexă, ▪ realizarea individuală sau în grupe mici.

Am convenit asupra strategiilor de elaborare: • selectarea temei, • parcurgerea unor etape de sintetizare, • găsirea unor titluri pentru paragrafe, • inserţia unor simboluri, fotografii, elemente de grafică.

În acest fel, am convenit cu studenţii, că facem paşi spre a învăţa *engleza prin drept şi dreptul prin* engleză, un obiectiv des pomenit la *Cursul practic de limbă engleză.*

Aş remarca, entuziasmul cu care au primit acest demers: alegerea liberă a temei din aria curriculară studiată la *Cursul practic de limba engleză* sau după preferinţele şi pasiunile de care sunt animaţi, legat de conţinutul profesional juridic sau legat de structuri ale gramaticii limbii engleze. Libera alegere a modalităţii de prezentare: text, text+grafică, machete, e-poster/prezentare PP; posibilitatea de a lucra în grup sau colegi asociaţi le-a înflăcărat imaginaţia.

Posterul presupune în amonte o activitate temeinică de documentare şi cercetare, putere de sinteză a ideilor, soluţiilor de relevare a acestora, apoi imaginaţie şi creativitate în realizarea propriu-zisă; în fine, disponibilitate în prezentarea orală, „lectura” cât mai explicită.

Orice poster comunică, transmite un mesaj.

Posterul de evaluare trebuie să releve:

↳ nivelul de pregătire la limba engleză în raport cu problematică esenţială de drept,

↳ utilizarea corectă a abilităţilor de limbă (ambele relevabile în produsul final).

Ca orice evaluare, şi evaluarea prin poster poate indica apropierea de obiectivele programului de instruire sau dimpotrivă, lacunele parcursului, atât ale profesorului, cât şi ale cursantului.

Postere realizate şi comentarii. Observaţii psiho-pedagogice

❶Am constatat un interes masiv, deschis faţă de această modalitate de lucru individual. În acelaşi timp, am sesizat plăcerea de a lucra, imaginaţia şi conceptualizarea unor tablouri cu noţiuni, idei, sinteze bine structurate, cu puternic ecou relevant.

❷Am constatat eficienţa acestei modalităţi de lucru în dezvoltarea abilităţilor lingvistice la engleză în favoarea limbajului juridic – îndeosebi prin condensarea ideilor la o temă (în text şi grafie, scheme şi chiar în machete).

❸ Posterele studenţilor au fost liber orientate spre problematica profesională studiată în limba engleză - teme fundamentale de drept sau pe probleme sociale cu impact juridic. Un accent observaţional s-a pus pe raportul dintre cantitatea şi calitatea informaţiei, pe echilibrul interior structural al posterului.

❹ Este semnificativ de relevat că prezentarea posterelor s-a făcut în sesiunea de examinare, fiecare autor explicând în faţa colegilor câteva aspecte structurale: • motivaţia alegerii subiectului; • modul de lucru; • opţiunea pentru modalitatea de vizualizare; • caracterul formativ ale posterului în privinţa adâncirii cunoştinţelor de limbă engleză şi a dezvoltării cunoştinţelor juridice. Fiecare prezentare a fost supusă comentariilor – aprecierii şi observaţiilor critice ale colegilor – , pentru a îmbunătăţii proiectul, a corija erorile, a spori exigenţa pentru comunicarea în limba engleză şi a creşte responsabilitatea în pregătirea pentru examinarea finală – Testul de competenţă lingvistică pentru accesul în Licenţă şi Master.

Opţiunea pentru proiectul POSTER EVALUATIV a sporit în ultimii 3 ani până la 80%; • avem o listă de portofoliu cu 69 de postere de calitate utilizabile la lecţii ca surse de învăţare. Am analizat pentru comunicarea de faţă 62 de postere. Am constatat că pot fi grupate în 11 teme mari, două dintre acestea având sub puncte, după cum urmează:

1. Sisteme juridice din diferite ţări. (Ex. Law of the UK – English, Scottish and Irish Law, Legal system in Australia, Legal system of the Netherlands, Law of the People's Republic of China).

2. Drept comparat (Legal systems of UK, RO and US, The Parliament of UK vs. the Parliament of RO, The Constitution – history and constitutions all over the world).

3. Surse de drept (Common law, Constitutional principles in US, Sources of law and organisation of justice in Netherlands).

4. Puterile în stat. Puterea legislativă (The Parliament of UK, The Houses of Parliament (Westminster Palace), How a bill becomes law, Powers and politics in RO).

5. Organizarea justiţiei (The Court system in England and Wales, Legal institutions in London, High Court of Justice (UK), The Royal Courts of Justice, Court Room – cast of characters, The US Supreme Court).

6. Profesiile juridice (a) judecători: The High Court Judge, Court uniform in UK; (b)avocaţi: The legal profession in UK: solicitors and barristers, Barristers, Solicitors, How to become a lawyer, Being a lawyer (steps and role).

7. Drept penal (Steps in a criminal case)

8. Educaţie (a) superioară: Representative universities: Oxford – Cambridge, The profile of a student at Oxford, Academic dress in different countries, Higher education

– UBB, UBB vs Univerrsity of Bucharest; (b) juridică: Legal education – what is law like…, Steps to launch your legal carieer, Career opportunities after law school, Yale Law School, Harvard and Obama).

9. Teme interdisciplinare (Justice symbols, The interference of law with life, history, movie-arts, philosophy, policy, Law vs anarchy).

10. Teme diverse (The Peace Palace in Hague, Funny laws in UK, Discrimination - Racial & Religious, Discrimination at the workplace).

11. Profiles (Abraham Lincoln, Al Capone)

Majoritatea posterelor realizate sunt unice, pe un singur carton, dar am primit şi serii de câte două postere şi chiar o serie formată din trei postere.

Pregătirea **posterului evaluativ** a devenit o activitate responsabilă şi a dezvoltat o competiţie între studneţi. Posterul evaluativ a relevat:

- ☛ o activitate temeinică de documentare şi cercetare,
- ☛ putere de sinteză asupra ideilor, soluţiilor în structurarea temei,
- ☛ imaginaţie şi creativitate în realizare;
- ☛ disponibilitate în prezentarea orală.

Diseminarea informaţiei, a stilisticii şi simbolisticii posterului a determinat un proces psihopedagogic relevant pentru cel care şi-a prezentat « opera », dar şi pentru cei care l-au urmărit. Astfel, la prezentator s-a evidenţiat o punere în evidenţă a personalităţii sale, a capacităţilor de învăţare şi comunicare a cunoştinţelor, a reflexivităţii şi imaginaţiei. În mod similar, cei care au văzut şi ascultat s-au "implicat" similar: fiecare se apreciază, se verifică, asimilează, intră în competiţie creativă.

Feed-backul a venit imediat după fiecare prezentare când studenţii şi-au exprimat pe loc aprecierile, opiniile. (Nota bene: am impus condiţia de fair-play*: nu ne vom supăra unii pe alţii, pentru erori sau pentru critici, pentru că suntem împreună ca să învăţăm, să ne perfecţionăm*.)

Aşadar, suntem în măsură să relevăm câteva concluzii care scot în evidenţă funcţiile informative şi formative ale **posterului evaluativ** (P.ev.) privind engleza în favoarea limbajului de specialitate juridic.

(1) **s-au stabilizat strategiile de învăţare** în etapele de documentare şi elaborare a P.ev.;

(2) s-**au relevat şi verificat nivelul de cunoştinţe şi abilităţile de comunicare în limba străină în favoarea limbajului juridic în engleză**, după principiul – *engleza prin drept, dreptul prin engleză*.

(3) s-a stimulat producerea de forme (tipologii) diferite de postere-evaluative: (poster pe perete (text şi grafică) sau machete (polistiren, hârtie etc.).

(4) activitatea de elaborare a P.ev. a condus la conştientizarea specificului şi rigorilor produsului, a virtuţilor informative şi formative ale acestora. Metoda P.ev. a devenit o achiziţie de lucru în perspectiva viitoarelor lor contribuţii ştiinţifice sau pentru folosirea posterelor în scopul propriei lor dezvoltări profesionale, ca surse de învăţare.

(5) Posterul are valoare instrumental didactică şi valoare instructiv-educativă directă. P.ev. este un instrument didactic cu virtuţi multiple atunci când este solicitat ca produs pentru

evaluarea pregătirii cursanţilor – pentru profesori, şi este un mijloc autoevaluativ – pentru studenţi, care îşi dezvoltă strategii de învăţare – descoperire, selecţie şi sinteză a ideilor, creativitate şi capacitate de comunicare în scop profesional.

(6) Posterul instaurează o metodologie a învăţării şi a prezentării cunoştinţelor, cu bătaie lungă în activitatea viitoare a cursanţilor noştri. Autorul posterului se autoghidează în selectarea temei, selecţia idelor şi modul de prezentare.

Observaţii critice de semnalat:

(a) oglinda posterului nu a fost totdeauna suficient de clară: ☛uneori a fost mult prea mult text, ☛ alteori imaginile nu au fost suficient de adecvate şi de calitate;

(b) erori mari s-au putut semnala la alegerea formatului literei, a culorilor de pe carton.

(c) structura posterului nu a fost totdeauna suficient de elaborată.

(d) deseori au lipsit observaţiile critice ale colegilor.

Unele dintre P., cu uşoare remedieri de stil grafic ar putea fi editate pentru uz didactic, pentru că dovedesc nu doar conţinut ştiinţific, imaginaţie, ci şi talent, iar pe piaţă asemenea produse sunt inexistente.

Concluzii

Este sau nu clasificabil posterul ca metodă de lucru didactic? Este sau nu este potrivit posterul ca instrument de evaluare şi autoevaluare? Care sunt condiţiile folosirii eficiente a posterului în câmpul educaţiei universitare, aplicat la domeniul limbilor moderne?

Intenţia noastră a fost să răspundem la asemenea întrebări cât mai apropiat de realitatea psiho-pedagogică şi didactică cu care ne confruntăm. Experienţa acumulată, în contextul în care lucrăm, constatările folosite în seminarul practic de limbă modernă şi ataşamentul studenţilor faţă de modalităţile de lucru individuale şi creative ne-au adus în situaţia unor răspunsuri pozitive. Noi considerăm că toate metodele şi tehnicile didactice sunt bune şi valoroase, utile şi eficiente dacă sunt folosite adecvat situaţiilor de învăţare, tematicii, nevoilor şi intereselor cursanţilor.

Posterul în limba engleză cu tematică profesională este relevant atât pentru pregătirea în limbă, cât şi pentru accentul pe care-l pune cursantul în pregătirea de specialitate; în acelaşi timp este relevant pentru modul şi stilul de lucru al profesorului, pentru gradul de colaborare cu învăţăcei săi. Stimulativ şi cumulativ ca experienţă de învăţare şi verificare, posterul acoperă o experienţă de învăţare comună profesor-cursant şi a cursanţilor între ei.

Literatura psiho-pedagogică şi didactică insistă pe caracterul social al învăţării, clasa fiind un cadru social în care interacţiunea transferă cunoştinţe şi dezinhibă comunicarea. Dacă realizarea posterului este individuală, expunerea şi explicarea declanşează un act activ-participativ al autorului şi al audienţei. Autorul nu expune doar subiectul, se expune pe sine. Explicaţiile sunt un efort creativ de limbă. Examinarea profesorului este completată de „examinarea" clasei. Se pun întrebări, se cer lămuriri şi motivaţii. Clasa ca atare devine o instanţă sau o instituţie în care învăţarea-evaluarea se ritualizează. În această perspectivă, credem că inovarea didactică şi reflecţia didactică, chiar şi asupra unor experienţe relativ izolate sau aparent minore, sunt mereu necesare.

Vom încheia cu acelaşi mesaj, spus însă cu mai multă acuitate şi greutate decât noi, al pedagogului francez Pierre Martinez:

„Didactica reprezintă o încercare de răspuns la insatisfacţia generată de aleatoriu, o tentativă de structurare a informului şi o căutare a ceea ce poate fi realmente făcut. Găsirea unor soluţii tehnice nu trebuie, însă, să lase în umbră finalităţile profunde ale acţiunii, acţiune ce se desfăşoară într-un mediu fizic, material şi mai ales uman, întotdeauna unic." (2005)

BIBLIOGRAFIE:

Bocoş, Muşata, Şerbănescu, Laura: *Didactica predării disciplinelor psihopedagogice II*, Bucureşti, Politehnica Press, 2011 sau
http://portal.didacticieni.ro/documents/10162/41105/Psihopedagogie_3_Didactica_predarii_disciplinelor_psihopeda_II

Bocoş, M. (2002) *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecţie şi acţiune*, Ediţia a II-a revăzută, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Bocoş, M., Ciomoş, F. (2001), *Proiectarea şi evaluarea secvenţelor de instruire*, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca.

Bru, Marc (2006), *Metodele în pedagogie*, Casa de Editură GRAFOART, Bucureşti, 2007

Cerghit, I. (2006) *Metode de învăţământ*, Ediţia a IV-a revăzută şi
adăugită, ed. Polirom, Iaşi

Ciascai, Liliana, *Conceperea şi realizarea materialelor didactice: posterul, Designing and creating educational materials: the poster,* Romanian Journal of Education, Volume 1 no. 1, Page 1 – 6, published: 28 February 2010, apud dppd.ubbcluj.ro/rojed/articol_1_1_1.pdf

Cucoş, C. (2002) *Pedagogie*, Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, ed. Polirom, Iaşi

Ionescu, M. (2007) *Instrucţie şi educaţie*, ediţia a III-a, revăzută, „Vasile Goldiş" University Press, Arad

Martinez, Pierre (2005), *Didactica limbilor străine*, Casa de Editură GRAFOART, Bucureşti, 2008

THE IMPACT OF RATIONAL EMOTIONAL AND BEHAVIOUR EDUCATION INTERVENTION UPON EMOTIONAL DISTRESS IN THE CASE OF PRE-UNIVERSITY TEACHERS

Lucia Coşa, Assist. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş

Abstract: This paper presents the results of experimental research that has investigated the impact of Rational Emotional Behavioral Education (EREC) on distress to teachers in rural high schools. At the formative experiment included 24 teachers with high levels of distress and were assessed in three stages, in terms of level of distress and variables thought to mediate the effects of the Rational Emotional Behavioral Education.
The results obtained demonstrate the effectiveness of emotional distress intervention program Rational Emotional Behavioral Education.

Keywords: training, distress, teachers, automatic thinking, irrationality.

Distresul emoţional şi managementul acestuia. Educaţia raţional emotivă şi comportamentală.

Abordarea stresului din perspectivă psihologică a condus la o reorientare şi a studiilor legate de managementul acestuia. Această abordate corespunde paradigmei interacţioniste potrivit căreia stresul este definit ca „*o relaţie particulară de interacţiune între persoană şi mediu, în care importantă este evaluarea solicitărilor din mediu care depăşesc resursele proprii de adaptare şi ameninţă starea de bine a persoanei; acest proces determină activarea unor mecanisme de coping, respectiv răspunsuri de tip feed-back Ia nivel afectiv-fiziologic, cognitiv şi comportamental.* Lazarus c*it. în Baban, A., 1998, p. 189*) După cum se poate observa, definiţia are în centru câteva concepte cheie precum cel de „*ameninţare", „tranzacţie", "evaluare", "coping"*. O analiză a literaturii de specialitate ne permite să constatăm că o mare parte din cercetările stresului din această perspectivă se bazează pe evaluare şi coping

Evaluarea primară, după cum precizează Opre, A., citându-l pe Lazarus, – cuprinde gânduri automate vizând interacţiunea dintre stresor şi persoană, rezultând modificări cognitive, comportamentale şi biologice. Ca şi consecinţă a acestor modificări, apare o trăire subiectivă primară (situaţia este etichetată ca fiind periculoasă sau nu).

Evaluarea secundară permite evidenţierea resurselor şi opţiunilor de coping ale persoanei. Smith, Ed., et al, 1993 cit de David, D., 2006 identifică următoarele variante: responsabilizarea celorlalţi sau a propriei persoane, expectanţele pozitive sau negative faţă de viitor, potenţialul de coping centrat pe problemă şi potenţialul de coping centrat pe emoţie.

Emoţia generată în urma evaluării conduce la adoptarea unor strategii de coping centrat pe problemă sau pe emoţie. Dacă evaluarea primară şi secundară corespund convingerilor din modelul cognitiv, calitatea emoţiei generate şi copingul pus în funcţie corespund consecinţelor. În urma adoptării unor strategii de coping, apare o reevaluare pornind de la informaţiile noi legate de relevanţa şi congruenţa evenimentului pentru scopurile persoanei şi resursele persoanei de a le face faţă. Sau după cum afirmă Opre,A. evaluarea terţiară – vizează eficienţa mecanismelor de coping mobilizate pentru a modifica

noua trăire emoţională. Aşadar, evaluările intervin înainte sau după apariţia trăirii subiective, în cascadă, ducând la aproximarea treptată a trăirii emoţionale finale.

Chiar dacă în ultimii ani, conştienţi fiind de impactul negativ al stresului asupra indivizilor şi organizaţiei, se investeşte din ce în ce mai mult în această direcţie, totuşi, aplicarea la întâmplare a tehnicilor şi lipsa de congruenţă între modelele teoretice ale stresului şi programele manageriale aplicate, scade eficienţa acestora. În cazul personalului didactic din învăţământ, programele de management al stresului sunt relativ puţine. În România, deşi în ultimii ani s-a investit mult în programe de formare profesională a cadrelor didactice, programele de management al stresului aproape lipsesc.

Pornind de la acestă paradigmă a stresului, programele de management vizează formarea competenţelor şi resurselor individuale care cresc capacităţile de evaluare cognitivă (evaluarea secundară şi primară) prin intermediul terapiilor cognitive şi comportamentale. Este abordarea pe care ne propunem să o avem şi noi în atenţie, prin construirea unui program de management eficient al stresului bazat pe educaţia raţional emotivă şi comportamentală.

Educaţia raţional emotivă şi comportamentală este o extensie a terapiei raţional emotive şi comportamentale. Knaus (2004 cit. de Vernon, A., 2006, p Viii) vorbeşte despre Educaţia Raţional Emotivă şi Comportamentală ca despre un program de intervenţie psihologică pozitiv şi preventiv. Programele de educaţie raţional emotivă fiind considerate de Vernon, A., (cit. de David, D.,2006, p. viii) "*cele mai eficiente strategii de alfabetizare emoţională*"

Asumţia de la care pleacă Educaţia Raţional Emotivă este aceea, conform căreia este posibil şi dezirabil să-i învăţăm pe copii cum să se ajute pentru a face faţă vieţii cât mai eficient (Vernon, A., 2004, p 3).

Conceptele cheie ale educaţiei raţional emotive (Vernon, A., 2004, p. 2) sunt: acceptare de sine vs. stimă de sine, cogniţii raţionale şi iraţionale, emoţii şi comportamente.

Programele de educaţia raţional emotivă şi comportamentală includ activităţi ce permit identificarea emoţiilor, diferenţierea acestora, acceptarea necondiţionată, disputarea credinţelor iraţionale, creşterea toleranţe la frustrare, acceptarea imperfecţiunii, îmbunătăţirea abilităţilor interpersonale (Vernon, A., 2006, 2004, Waters, V., 2003). Prin dezvoltarea acestor capacităţi, individual uman va schimba gândurile automate disfuncţionale şi iraţionalitatea gândirii şi va utiliza strategii de coping mai eficiente, controlând astfel nivelul distresului emoţional.

Metoda

2. 1. Scopul cercetării

Construirea, implementarea şi verificarea eficienţei intervenţiei prin educaţie raţional emotivă şi comportamentală asupra distresului emoţional la cadrele didactice cu un nivel ridicat al distresului

2.2. Obiectivele specifice

O.1. Urmărirea efectelor intervenţiei prin Educaţie Raţional Emotivă şi Comportamentală asupra nivelului distresului emoţional, pe termen scurt - imediat după finalizarea intervenţiei;

O.2. Urmărirea eficienţei intervenţiei prin Educaţie Raţional Emotivă şi Comportamentală, pe termen lung - după trei luni de la finalizarea intervenţiei;

2.3. Ipotezele studiului

Ip.1. Se prezumă faptul că există diferenţe semnificative între nivelul distresului emoţional obţinut înainte de intervenţie şi imediat după finalizarea intervenţiei prin Educaţie Raţional Emotivă şi Comportamentală, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar cu distres ridicat;

Ip.2. Se prezumă faptul că nu există diferenţe semnificative statistic între nivelul distresului emoţional obţinut imediat după finalizarea intervenţiei şi cel obţinut la trei luni de la intervenţiei prin Educaţie Raţional Emotivă şi Comportamentală;

Ip.3. Se prezumă faptul că există diferenţe semnificative statistic între nivelul distresului emoţional obţinut înainte de intervenţie şi după trei luni de la finalizarea acesteia;

2.4. Subiecţii

Eşantionul utilizat este alcătuit din 24 de cadre didactice cu un nivel ridicat al distresului emoţional.

Cercetarea s-a desfăşurat în perioada ianuarie – aprilie 2011 iar re-testarea (follow-up-ul) s-a realizat în luna iulie 2011. Tuturor participanţilor li s-a garantat confidenţialitatea în legătură cu rezultatele probelor aplicate.

2.5. Instrumente:

Toţi participaţii la studiu au fost evaluaţi înainte de intervenţie din perspectiva nivelului distresului şi a unor variabile presupuse a media efectele intervenţiei iar apoi la finalul intervenţiei şi după trei luni de la finalizarea acesteia cu următoarele instrumente:

1. *Chestionarul de gânduri automate* (Hollon şi Kendall) măsoară frecvenţa gândurilor automate negate. Subiecţii cotează pe o scală Likert de puncte frecvenţa cu care au experienţiat anumite gânduri într-un anumit interval de timp. Scorul obţinut la ATQ indică frecvenţa gândurilor automate negative referitoare la propria persoană, în intervalul de timp dat.
2. *Scala de atitudini şi convingeri.* **(**ABSs) reprezintă o măsură globală a iraţionalităţii la vârsta adultă. Scala este astfel concepută încât itemii pot fi adaptaţi la diferite conţinuturi, astfel încât să poată fi utilizată în situaţii specifice (ex., pentru a evalua credinţele iraţionale legate de boala de care suferă, la pacienţii bolnavi de cancer etc.). În acest scop, se specifică în instrucţiune la ce situaţii să se refere persoana evaluată, când dă răspunsurile (ex., la propria boală).
3. *PDE - Profilul Distresului Emoţional* este o scală cu 26 de itemi care măsoară emoţii negative disfuncţionale şi emoţii negative funcţionale, concepută în 2005 (*Opriş şi Macavei*) pornind de la itemii Profilului Distresului Emoţional, varianta scurtă, la care li s-au adăugat cuvinte ce descriu emoţii identificate cu ajutorul dicţionarului de sinonime. Cei 26 de itemi care formează varianta finală a scalei, au rezultat în urma unei validări cu experţi şi a mai multor studii experimentale menite să stabilească relevanţa lor şi subscalele în care se încadrează.

2.6. Design

Cercetarea experimentală a fost structurată în trei etape, astfel:

a) Etapa de pre-testare (cu evaluarea celor 24 de subiecţilor incluşi în program)
b) Etapa experimentului formativ – intervenţia propriu-zisă, finalizată cu reevaluarea celor 24 de subiecţi;
c) Etapa de follow-up, realizată după trei luni de la finalizarea intervenţiei;

2.7 Procedura

S-a stabilit un protocol de intervenţie care cuprinde 14 şedinţe a câte 90 de minute, şedinţe derulate în grup, pe parcursul a 14 săptămâni. (*vezi programul amănunţit în Coşa, 2011*). Pentru verificarea validităţii ipotezei am recurs la următoarele analize statistice: statistici descriptive : histograme pentru studierea formei distribuţiei scorurilor pentru fiecare variabilă, Testul Wilcoxon, Testul t pentru eşantioane perechi.

2.8. Rezultate obţinute

Ip. 1. Se prezumă faptul că există diferenţe semnificative între nivelul distresului emoţional obţinut înainte şi cel obţinut imediat după finalizarea intervenţiei prin EREC, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar cu distres ridicat;

În urma studierii formei distribuţiei scorurilor am constatat că histogramele distribuţiilor sunt asimetrice şi am decis să începem analiza datelor, folosindu-ne de testele neparametrice, mai precis Testul Wilcoxon pentru eşantioane perechi. Analiza ne-a permis identificarea unor diferenţe semnificative între nivelul distresului emoţional obţinut înainte şi cel al distresului emoţional obţinut după intervenţia prin EREC.(*N = 24, z =-4,28, p bidirecţional= 0,00).*

Variabila	*N*	*Media*
Distres – test	*24*	***61,08***
Distres – posttest	*24*	***39,12***

Tabel 1.Indici statistici test – posttest - distres

Dar, cunoscând eficienţa redusă a testelor neparametrice comparativ cu cele parametrice şi ţinând cont de faptul că celelalte condiţii ale utilizării testelor parametrice erau îndeplinite (corelaţii puternice între variabile, date tip scor) am recurs şi la Testul t pentru eşantioane perechi. În urma analizei cu ajutorul Testului t pentru eşantioane perechi, am obţinut o diferenţă între valorile celor două medii D1 şi D2 *de 21,95*. Intervalul de încredere de 95% pentru această diferenţă variază de la *18,70 la 25,21*. Cele două medii diferă semnificativ în direcţia anticipată t = *13,954* , diferenţa = 23 cu un nivel de semnificaţie mai mic de 0*,05, p unidirecţional = 0,00.* Cu alte cuvinte, Testul t a confirmat existenţa unor diferenţe semnificative la nivelul distresului emoţional în cazul profesorilor, înainte şi după intervenţia prin EREC.

După cum se poate observa, nivelul distresului la finalul intervenţie este mic spre mediu.

Pentru a identifica celelalte variabile asupra cărora am intervenit (mediatorii distresului emoţional) am recurs la aceleaşi analize descriptive: histogramele pentru studierea formei distribuţiei scorurilor. Testul Wilcoxon pentru eşantioane perechi, Testul t pentru eşantioane perechi şi corelaţii parţiale. Mediatorii supuşi analizei au fost: iraţionalitatea şi gândirea automată.

Un prim mediator analizat a fost iraţionalitatea. Deoarece am identificat aceiaşi distribuţie asimetrică, am început analiza cu teste neparametrice după care am recurs şi la Testul t pentru eşantioane perechi.

Rezultatele obţinute cu ajutorul Testului Wilcoxon au evidenţiat existenţa unor diferenţe semnificative între valoarea iraţionalităţii din cele două situaţii, test - posttest *(N =24, Z = -4,123, p bidirecţional = 0,00,* vezi *Tabel 2.*

Variabile	Inainte de intervenţie Rangul mediu	După intervenţie Rangul mediu
Iraţionalitate	***29,08***	***14,04***
Gândire automată	***33,15***	***18,85***

Tabel 2 Comparaţie Rangul mediu înainte şi după intervenţie

În urma analizei realizate cu ajutorul Testului t pentru eşantioane perechi, rezultatul a fost confirmat. Astfel, diferenţa dintre valoarea iraţionalităţii din cele două situaţii test - posttest a fost *de 3,416.* Intervalul de încredere de 95% pentru această diferenţă variază între *2,582 şi 4,251.* Cele două medii diferă semnificativ în direcţia anticipată: *t - 8,469 dif. 23* şi un prag diferenţial semnificativ *p - 0,00.*

Altfel spus, cadrele didactice participante la acest grup au un nivel semnificativ scăzut al iraţionalităţii după intervenţie comparativ cu cel al iraţionalităţii înregistrate înaintea intervenţiei. (*vezi Tabelul 3 şi Tabelul 4*)

Variabila	N	Media	Std.dev.	Min	Max
Iraţionalitate- test	24	31,79	6,54	21	56
Iraţionalitate- Posttest	24	35,50	3,29	28	42
Gândire automată-test	24	33,54	3,93	25	42
Gândire automată - Posttest	24	23,41	4,87	16	34

Tabel 3. Indicatori statistici, media pentru variabilele: iraţionalitate, gândire automată

Paired Differences						t	df	Sig. (2-tailed)
Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
			Lower	Upper				
iration - irat2	3,416667	1,976309	,403412	2,582145	4,251189	8,469	23	,000

Tabelul 4 –Testul t pentru eşantioane perechi

În cazul gândirii automate, Testul Wilcoxon a evidenţiat diferenţe semnificative între test şi posttest *(N =24, Z = - 4,032, p bidirecţional = 0,00*). Tesul t pentru eşanţioane perechi a confirmat şi în acest caz existenţa diferenţelor dintre valoarea medie a gândirii automate din cele două situaţii. Valoarea medie a gândirii automate înainte de intervenţie era de *33,54* iar după intervenţie era de *23,41*(vezi *Tabel 3*) cu o diferenţă de *10,12.* Intervalul de încredere de *95%* variază între *7,10 şi 13,14 ,t = 6,94 şi un prag de semnificaţie de 0,00* - diferenţa fiind semnificativă statistic.

Cu alte cuvinte, intervenţia prin EREC a condus şi la o scădere semnificativă a nivelului gândirii automate în rândul cadrelor didactice participante la grup. Este interesant de analizat acest rezultat în condiţiile în care ştim, dintr-un studiu anterior, (*Coşa, Porkolab, 2010)* că profesoarele cu vârsta de până la 35 ani au cele mai ridicate tendinţe ale gândirii automate iar în cazul grupului nostru, 80% aveau sub 35 de ani.

În concluzie, intervenţia prin EREC a condus la scăderea semnificativă a nivelului distresului, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar participante la studiu. Prin intermediul acestei intervenţii am acţionat în special asupra unor predictori puternici ai distresului, respectiv mediatori şi moderatori ai distresului, (*Coşa, 2010)* (iraţionalitatea gândirii şi gândirea automată) aspect de altfel evidenţiat şi prin diferenţele la acest capitol între test şi posttest. Eficienţa pe termen lung a acestui tip de intervenţie va fi validată de rezultatele obţinute după trei luni de la intervenţie..

Toate aceste date confirmă ipoteza potrivit căreia „există diferenţe semnificative între valoarea distresului emoţional înainte şi după intervenţia prin educaţie raţional emotivă şi comportamentală (REBT)”

. ***I****p.2. Se prezumă faptul că nu există diferenţe semnificative între nivelul distresului emoţional obţinut imediat după finalizarea intervenţieie şi la trei luni de la finalizarea acesteia în cazul grupului EREC.*

Pentru verificarea validităţii ipotezei am recurs la următoarele analize statistice: statistici descriptive: histograme pentru studierea formei distribuţiei scorurilor pentru fiecare variabilă, Testul Wilcoxon, Testul t pentru eşantioane perechi.

În urma studierii formei distribuţiei scorurilor, am decis să începem analiza datelor folosindune de testele neparametrice mai precis testul Wilcoxon pentru eşantioane perechi. Analiza nea permis identificarea faptului că nu există diferenţe semnificative între nivelul distresului emoţional la finalul intervenţiei şi la trei luni după finalizarea acesteia (*N = 24, z =- 1,620, p bidirecţional = 0,105*)

Variabila	*N*	*Media*
Distres – posttest	*24*	*39,125*
Distres – retest	*24*	*38,166*
Diferenţă		*0,959*

Tabel 5.Indici statistici retest – posttest - distres

Dar, în urma analizei şi cu ajutorul Testului t pentru eşantioane perechi, am obţinut o diferenţă între valorile celor două medii *D1 şi D2 de 0,959* Intervalul de încredere de 95% pentru această diferenţă variază de la *-2,237 la 0,320*. Cele două medii nu diferă semnificativ în direcţia anticipată *t = 0,958*, diferenţa = 23 cu un nivel de semnificaţie mai mare de 0*,05, p unidirecţional = 0,135.* Cu alte cuvinte, Testul t a confirmat faptul că nu existenţa diferenţe semnificative ale distresului emoţional între momentul finalizării intervenţiei şi după trei luni de la aceasta în cazul profesorilor participanţi la programul EREC.

După cum se poate observa, nivelul distresului la trei luni după finalizarea intervenţiei cunoaşte o foarte uşoară scădere comparativ cu cel înregistrat la finalul intervenţie. Pentru a identifica o posibilă explicaţie a acestui fapt am recurs la analiza evoluţiei celorlalţi mediatori avuţi în atenţie

În acest scop, am apelat la aceleaşi analize statistice Testul Wilcoxon pentru eşantioane perechi, Testul t pentru eşantioane perechi. Mediatorii supuşi analizei au fost: iraţionalitatea, şi gândirea automată.

Un prim mediator analizat a fost iraţionalitatea. Rezultatele obţinute cu ajutorul Testului Wilcoxon nu au evidenţiat existenţa unor diferenţe semnificative între valoarea iraţionalităţii în cele două situaţii, retest- posttest *N =24, Z =-1,342, p bidirecţional = 0,180.* În urma analizei realizate cu ajutorul Testului t pentru eşantioane perechi, rezultatul a fost confirmat. Astfel, diferenţa dintre valoarea iraţionalităţii din cele două situaţii retest posttest nu este seminificativă statistic. *t = 366 dif. 23* şi un prag diferenţial semnificativ *p = 0,186.* Altfel spus, cadrele didactice participante la acest grup au un nivel semnificativ uşor mai crescut al iraţionalităţii după intervenţie comparativ cu cel al iraţionalităţii înregistrate la trei luni de la intervenţie dar diferenţele nu sunt semnificative statistic. (*vezi Tabelul 6*)**.**

Variabila	N	Media
Iraţionalitate-Follow-up	24	2,91
Iraţionalitate- posttest	24	2,79
Gândire automată- Follow-up	24	23,25
Gândire automată - posttest	24	23,41

Tabelul 6. –Testul t pentru eşantioane perechi

În cazul gândirii automate, Testul Wilcoxon nu a evidenţiat diferenţe semnificative între Posttest şi follow-up *(N =24, Z = -1,696 , p bidirecţional = 0,103)*, Tesul t pentru eşanţioane perechi a confirmat şi în acest caz inexistenţa diferenţelor dintre valoarea medie a gândirii automate din cele două situaţii. Valoarea medie a gândirii automate înregistată

imediat după intervenţie era de *23,41* iar după trei luni de la intervenţie era de *23,25* (vezi *Tabel 6*) cu o diferenţă de *0,16*. Intervalul de încredere de 95% variază între *0,0370 şi 0,0366 , t = -1,696 şi un prag de semnificaţie de 0,103* - diferenţa fiind nesemnificativă statistic .

Cu alte cuvinte, remarcăm o scădere a nivelului gândirii automate în rândul cadrelor didactice participante la grup, după trei luni de la intervenţie dar scăderea este nesemnificativă statistic.

În concluzie, intervenţia prin EREC şi-a dovedit eficinţa şi la trei luni de la finalizarea intervenţiei, atât nivelul distresului emoţional cât şi valoarea celorlalţi mediatori ai distresului asupra cărora s-a intervenit nesuportând schimbări semnificative statistic, odată cu trecerea timpului. Chiar dacă am remarcat o scădere a valorii distresului emoţional (nesemnificativă statistic) aceasta poate fi explicată analizând modificările înregistrate (nesemnificative statistic) la nivelul celor mai puternici mediatori ai distresului emoţional respectiv gândirea automată – tendinţe scădere. De asemenea, nu trebuie să pierdem din vedere şi faptul că majoritatea cadrelor didactice în perioada retestării intraseră deja în vacanţă iar confruntarea directă cu agenţii stresnţi de la şcoală nu mai exista.

Toate aceste date confirmă ipoteza potrivit căreia *„Se prezumă faptul că nu există diferenţe semnificative între valoarea distresului emoţional la finalul intervenţiei şi după trei luni de la finalizarea intervenţiei prin educaţie raţional emotivă şi comportamentală (EREC)”*

Ip.3. Se prezumă faptul că există diferenţe semnificative statistic între nivelul distresului emoţional obţinut înainte de intervenţie şi la trei luni de la finalizarea acesteia în cazul grupului EREC

Prin intermediul aceloraşi analize statistice: Testul Wilcoxon şi Testul t pentru eşantioane perechi am recurs la verificarea validităţii ipotezei.

Analizele realizate ne-au permis identificarea faptului că există diferenţe semnificative statistic între nivelul distresului emoţional înregistrat înainte de intervenţiei şi cel înregistrat după trei luni după finalizarea acesteia.

Variabila	*N*	*Media*
Distres – test	*24*	*61,08*
Distres – follow-up	*24*	*38,16*
Diferenţă		*22,92*

Tabel 8. Indici statistici test – posttest - distres

În urma analizei cu ajutorul Testului t pentru eşantioane perechi, cele două medii diferă semnificativ în direcţia anticipată. Cu alte cuvinte, Testul t a confirmat faptul că existenţa diferenţe semnificative ale distresului emoţional între evaluarea realizată înainte de intervenţie şi cea realizată după trei luni de la aceasta în cazul profesorilor participanţi la programul EREC. Raportându-ne la etalonul Scalei PDE constatăm că nivelul distresului a scăzut în medie de la un distres ridicat la distres mic.

Deoarece între valoarea mediatorilor avuţi în atenţie imediat după intervenţie şi după trei luni de la finalizarea acesteia nu am remarcat diferenţe semnificative statistic nu considerăm necesară o analiză amănunţită a evoluţiei fiecărui mediator după trei luni de la intervenţie.
Toate aceste date ne conduc la concluzia că ipoteza este confirmată respectiv există o diferenţă semnificativă statistic între valoarea distresului emoţional înregistrat înainte de intervenţie şi cea obţinută după trei luni de la finalizarea intervenţiei.

Concluzii.

Intervenţia prin Educaţie Raţional Emotivă şi Comportamentală conduce la scăderea valorii distresului emoţional, scădere care se menţine şi după trei luni de la intervenţie. De asemenea, mediatorii asupra cărora s-a acţionat prin intermediul acestei intervenţii, (iraţionalitatea, gândirea automată) au cunoscut modificări semnificative care s-au menţinut la rândul lor şi după trei luni de la intervenţie. Concluziile desprinse încurajează spre introducerea în programele de formare iniţială a unor programe de management al stresului bazate pe Educaţie Raţional Emotivă şi Comportamentală şi spre extinderea aplicării programelor de management al stresului prin Educaţie Raţional Emotivă şi Comportamentală în cât mai multe şcoli.

BIBLIOGRAFIE:

Baban, A*, (1998) Stres si personalitate,* Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
Coşa, L., Porkolab Annamaria,(2010) Mediatori psihologici ai distresului emoţional la cadrele didactice din mediul preuniversitar în Volumul Congresului Internaţional de Psihologie de la Sibiu"Cercetarea modernă în psihologie. Studii psihologice actuale » mai 2010 Volum coordonat de Sasu R., Cercetarea modernă în psihologie, Editura Universitară, Bucureşti ISBN : 978-606-591-028-7 ;
Coşa, L. *(2011) Managementul stresului la profesori - teorii, modele aplicaţii.* Editura Etna, Bucureşti;
David, D.*,(2006) Psihologie clinică şi psihoterapie,* Editura Polirom, Iaşi.
Opre, A.*, (coord.), (2004) Dezvoltarea inteligenţei emoţionale prin educaţie raţional emotivă şi comportamentală, S*uport de curs Universitatea „Babeş Bolyai", Facultatea de Psihologie, Cluj Napoca.
Opriş, D., şi Macavei, B.*, (2007) The profile emotional distress: Norms for the Romanian population. Journal of Cognitive and Behavioral Psychoterapies,* 7(2), 139-158
Smit, Ed., Nolen, S., Fridrickson, B., *(2004) Introducere în psihologie,* Editura Tehnică S.A.,Bucureşti.
Stone, A., Neale, J.*, (1984) New measure of daily coping :development and preliminary results ,* Journal of Personality and Social Psychology, 46, 892-906.
*V*ernon, A.*, (2004) Rational-emotive education,* Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 4(1), 23-37.

Waters, V., *(2003) Poveşti raţionale pentru copii,* Editura Romanian Psychological Testing Services, Cluj Napoca.

MANAGEMENT OF CHANGE FOR KINDERGATEN

Olga Chiş, Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca
Ramona Răduţ-Taciu, Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: Influenced by diversity and the social phenomena's dinamics, the education receives new values today, felt from the early stages of schooling. Early education's promotion and the new Curriculum for kindergarten proves the fact that this start segment of the romanian educational system has really surpassed the other structures and continues to enjoy a constructive approach, based on communication, motivation, participation and training.
The change procees involves several different components which are also found at the kindergarten, in a special way. There are also obstacles which can stop the change process. Those can, however, be eliminated by finding solutions to them, in order for the children, their teachers and their parents to benefit from the positive effects of the educational change.

Keywords: change, change management, obstacles, organizational change, communication.

The diversity and dynamics of all the mechanisms that function at a social level also have direct repercussions over education. The whole of them can be felt from the first stages of schooling and implicitly targets early education.

In their quality as variables of the changing process, the preschool teaching institutes perceive the passing (fast or slow) from a specific of the educational endings to another. They try to manifest a balance at the level of contents offered for sculpting the most youthful personalities. For our educational system, in the lines of our New Curriculum for the preschool education, the availability of specialists to look for the best solutions is remarked today. The solution are sought for a timely education of superior quality, to offer answers for the multitude of question of preschoolers, but also to those of their parents/tutors/teachers, including the implementation of new instructive-educational contents, seen as an opportunity. Therefore, the level of preschool education has surpassed the other educational structures from the Romanian system. They enjoy a constructive approach, based on communication, motivation, participation and formation.

A change in education assumes a special relationship between variables, strategies and the stages of the process of change (Iosifescu, Ş., 2001).

At the educational preschool level, this relationship is particulised, the process of change reffering to the following aspects:

Variables:

- Identity – the changed phenomena
- Duration – the persistence of the introduced changes
- Direction – the way of change (evolving or devolving)
- Rate – the production rate of change
- Level – the location in the system

Phases of the change process:

- Unfreezing – the reduction of forces that conserve the actual behaviour, the recognicion of the need to change and improve

 Change – the development of necessities, attitudes and new behaviours, the implementation of change

 Refreezing – The stabilization of the obtained situation after the change through the intervention of the support mechanisms: politics, norms.

Strategies:

 The steps initiated and promoted at a national/local level.

The effects of the change process:

 Behavioural modifications – persuation, rewards, penalties

 Organizational manipulations

 The change of the organizational culture

 The introduction of the technological innovations

 The creation of stimulating environments: associations, agencies, foundations.

Particulizing, we are speaking of:

Table no. 1 (adaptation after Iosifescu, 2001)

Variables	*Phases*	*Strategies*	*The effects of the change process*
Identity- the changed phenomena: The introduction of the New Curriculum ***Duration-*** the persistancy of the introduced changes: Maintaining the New Curriculum ***Direction-*** the way of change: evolving ***Rate –*** the production rate of change Success rate ***Level –*** the location in the system of the preschool educational institutes	***Unfreezing*** – Formation programme ***The change*** – the implementation of programmes at an insitutional level (at the level of microgroups) ***Refreezing –*** The New Curriculum, the refference point of the actual educational politics	***Politics –*** The National Strategy of implementation of the New curriculum at a preschool level The Local Strategy of implementing a New Curriculum at preschool level Piloting a New Curriculum	***Behavioural Modifications***– timeline points of refference, acceptance of the attitude changes, the communicational registry ***Organizatorical manipulations*** – the capacity to apply new strategies in the group of children ***The introduction of technological innovations*** Valuing some educational software ***The creation of stimulating environments:*** developing partnerships with the local community

The process of change is not an easy one. People prefer the certitude and certainty and that's why any change can be and is looked at with fear at least. There are few who come and embrace change without any doubts whatsoever. The adaptation to change is gradual, each

individual and organization following a certain cycle of change, characterized by a series of steps or mandatory phases, described by C. Carnal (Iosifescu, Ş., 2001).

The composing phases of the change cycle (Năstase, M., 2005) are:

1. *Denial*: valuing the present and the situation that is to be changed. Denial is even more violent as the change is harsher and more unexpected. Here, the self-esteem (meaning the value granted for your own individuality) rises. Apparently, the affirmation of personality is made, firstly, by denying something – while the professional performance stays relatively constant.
2. *Defense*: frustration and defensive behavior: the individual starts by understanding the fact that this change is inevitable and that he has to deal with it. Both performance and the self-esteem are dropping at this point. From here results a very important consequence for the educational reform processes: it can't be asked, because great performance can not be "produced" in the early phases of change. That is why an early evaluation of a change brings wrong results.
3. *Exclusion*: anxiety caused by the unbearable present; the future, however, starts to be looked at with some confidence; the acceptance of reality begins and also direct, constructive participation at the change process. When the individual starts to "change the cards", this thing is due to that it's been understood that "things can't go on like this anymore", because performance, as well as the self-esteem are at their lowest level.
4. *Adaptation*: it works both ways – of the change to the individual and of the individual to the change; it's realized with difficulty, nonlinear, the performance rate rise slow, which often results in anger and dejection.
5. *Internalization:* the new system is eventually created; the new processes, as well as the new relationships between people are accepted, tried and adapted; the new behavior becomes "normal", (Năstase, M., 2005) which results in "rebuilding" the performance and the self-esteem. Now the individual is prepared for a new cycle.

Barriers in the way of change – solutions to remove those barriers

Barriers in the way of change at individual level

People activate various barriers in the way of change, which have to be known and approached. The opposition to change is not a "disease", because it is natural, until a certain point. Each teacher has to be aware of these barriers in order to overcome them without causing dangerous dysfunctions, irreconcilable conflicts and major frustrations.

J. Adams şi C. Carnall have described the main categories of barriers which appear in the way of change:

a. Perceptual barriers:

- *the saturation* owned to the overloading of some perceptive channels and to the tendency of not using all the perceptual channels;
- *the stereotyping*: the ilusion of perceiving something in a certain way and then not to be able to perceive it in any other different way
- *the false target*: the difficulty to isolate the message or the issue from the mass of irrelevant signals or informations or the contrar tendency of determining the problematic area too strictly.

b. Cognitive barriers:
- *the ignorance*: the lack of a correct information;
- *the previous matter*: sticking to a way in which the matter was fixed for the first time;
- *the inflexibility* of the intellectual strategies or the automatic, repetitive, without reflection use of the same strategies;
- *the substitution*: the illegitimate replacement of a new problem with an already known one and, therefore, applying the usual solving strategies;
- *the selective retention*: only those ideas/arguments which correspond to a known theory are accepted.
c. Personal-emotional barriers:
- *the whim*;
- *the habit*: preference for something that became familiar;
- *dependence and conformism* of the group's opinions, of those of the co-workers, but most importantly, of those of the bosses;
- *the authoritarianism and dogmatism*: the authoritative people don't accept the changes from the outside, unless they are proposed or supported by the bosses;
- *the risking fear* and the incapacity to tolerate ambiguity: we feel safe only if we have to do with certain certitudes; incertitude leads to:
  - losing the self-confidence, which compensates with the need to maintain an invariable and favorable image of self ("good boss", "eminent teacher", "competent person" etc.)
  - looking for the affective safety in the past, for example by adding to the revolutionary models: "back to...";
  preoccupation for judging and not for generating ideas: when the idea is new and the dates are incomplete, we tend to find "con" arguments instead of "pro";
- the inability to "incubate" the ideas and the wish to find quick solutions: insufficient reflection leads to rejection or uncritical aproval of the new ideas.
d. Environment barriers:
- *homeostasis*: all the systems, including the social ones, tend to maintain the existant balance;
- *the lack of support:* the change or the new solution to a problem are seen as threats for individuals, groups, organizations, these blocking the new ideas through ignorance, ridicularization or excess analasys;
- *unnaccepting critics:* many people, even those generating the new ideas, can create blockages through fanatic support of their own conceptions;
- *„self realized prophecies"*: opinion polls and social predictions have the "brave" tendancy of self realization – their knowledge conducts their efforts in a specific direction, from which their predictions are also confirmed;
e. Cultural barriers:
- *taboos*: the problems that can not be approached and discussed also remain unsolved;
- *„substitutional censorship – of the Super-Ego"*: applying ethical-moral norms perceived in childhood from authoritorial adults stops the exit from a certain conceptial and cultural mindset, inducing blind respect for tradition;

- *the fundamental intelectual assumptions* of our European society, of greek-roman and of christian tradition like:

 „only ration, logic are good and sentiments, intuition, pleasure and games are bad"; however, many valuable ideas and fundamental discoveries have been the result of intuition or positive sentiments, of the satisfaction produced by the effort made; this assumption is the acceptance by associating with the sex: men are rational and women are intuitive.

 „Resolving problems - individual, group, social – is a serious business which can not be taken lightly", a sense of humor is an esential characteristic of creativity.

The dimentions of organizational change

Organizational change is approached in specialized literature from two perspectives:

The first aspect is the necessity a holistic approach of school organization – from the system to the individual unit. It starts from the idea that any school organization has more dimentions that can be approached separately, but also integrated through reforming strategies:

 The "productive" dimension – the school institution as an "educational enterprise"
 Human dimension: kindergarten as an institution of formation
 Structural dimension – kindergarten as a formal organism
 Political dimension – kindergarten as a place of public debate
 Systemic dimension – kindergarten as an open system
 Cultural dimension – kindergarten as a culture producer.

The second aspect reffers to certain conditions that need to be fullfilled in order to start an organizational change. After the majority of authors which focused on this issue, the conditions for change are:

 Effectiveness: any educational change must be brought to the level of real educational practice. Therefore, change does not become real only if it reaches the level of educational practice, of the teacher-student relationship and of the teacher's performances (evaluated not only internally, but also externally).

 The strategic accent on human resource: teachers are the ones that hold the essential role in conceiving and, foremost, in achieving and evaluating change. Next to them (directly and/or through representatives) must be students, parents and community representatives and of the civil society in general. Besides, the investment in "intelligence" is the most rewarding and represents the "cheapest" way of accomplishing a social change.

 Comunication: educational change has chances of succes only if many channels of communication are opened in the inside and outside of the school system and if there is a total transparency in the taking of decisions (including the strategical ones). Identifying people and institutions which can make "communication links" that can ease or block the communication process is a necessity.

 Motivation: „the actors of educational change must be motivated to achieve, through incouraging innovation, rewarding the new practices and recognising "the right to fail". This is one of the many challenges of the new educational reform: how can you determine people with older experience to do new things – especially if that experience has been considered, so far, successful.

 Participation: involvment, direct or through representatives, in the reform efforts of all the interested parties, including at a strategic level, is a condition sine qua non of any social change. Lack of participation and of "the sentiment of property" blocks the initiation and adoption of reformed ideas.
 Coherency: concentrating under the aegis of a new vision of change, of all punctual programmes, present and future ones.
 Expertise: utilising in conceiving, achieving and evaluating change of the known expertise, without any political, ethnical, professional or any other type of biasing. The decision factors will take into consideration all the possibilities provided by experts (groups or individuals). Also, educational research must benefit of as many financial resources as possible.
 Formation: without the main actors of the reform, the teachers (but not only them) to be forged in the spirit of change, without them be encouraged to renew their attitude, conceptions and professional behaviour and without being formed to become "performers of highly social services and proffesionals in education", change has every chance to fail.

Groups of interest

Another issue that must permanently remain in the attention of change promoters is the taking in consideration of four groups of interest. Often, belonging to one or the other category is ambiguous or hidden. There exist four groups of interest in any change process: *„Who holds the power?", „Who has something to win?", „Who has something to lose?", „Who holds the information?"*.

At the level of each group, including the professional one, there exists a method of propagating the change:
 4% are the innovators
 18% are those that follow the innovators
 32% consist of the timely majority
 32% is the late majority
 6% are the conservers.

Education can no longer be limited to the inducement of a reactive and efficient adaptation of education to given situations, as it must obtain an effective-proactive adaptability, needed for existance and development in a society constantly in change:
- not only the adaptation to the environment conditions, but also the anticipation and influence of those;
- not only the answer to external factors, according to individual edowment ("reaction"), but also building, creating conditions for an optimal development, through a process of transactional type ("pro-reaction")
- not only reaching some objectives in the given conditions of costs (=efficiency), but also performing some roles and updating some competences, as diversified as possible, in existent, predictable and/or possible situations and contexts (=effectiveness).

The specialists in the theory of change consider that change in the domain of knowledge is the easiest to achieve and it takes the least time to do so. Following right after are attitudes and individual behavior. The hardest to change are the group behavior (especially the professional one) and the organizational one.

Michael Fullan (1992) indicates a series of "advices" concerning the managers from education, as following:

- understand the culture of the organization before you try to change it by formation.
- value the people you are working with and promote their professional development.
- promote what you think it's valuable.
- openly express what you consider as valid.
- promote team-work.
- offer alternative action ways.
- use birocratic means to facilitate participation and not for restricting it.
- realise conexions with the community.

In conclusion, for each of the specialist from the Romanian Educational system, from the segment of preschool, we give the following suggestions:

1. Create your own vision concerning the change in order to know what you want to implement.
2. Express the belief in you own vision.
3. Act accordingly – act according to your belief.
4. Really realise the change, by a consequent behavior.

BIBLIOGRAPHY:

Androniceanu, A., (1998), Managementul schimbărilor. Valorificarea potenţialului creativ al resurselor umane, Ed. All Educaţional, Bucureşti

Chiş, V., (2002), Provocările pedagogiei contemporane, EPUC, Cluj-Napoca

Iosifescu, Ş., (coord.), (2001), Managementul educaţional pentru instituţiile de învăţământ, MEC, Bucureşti

Năstase, M., (2005), Managementul aplicativ al organizaţiei - jocuri şi aplicaţii manageriale, studii de caz, Ed. ASE, Bucureşti

Răduţ-Taciu, R., (2009), Management instituţional în învăţământul preşcolar. Abordări operaţionale în managementul instituţiilor preşcolare, Ed. Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca

Răduţ-Taciu, R., (2011), Management resurselor umane în învăţământul preşcolar, Ed. Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca

* (2005), Regulamentul de organizare şi funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversitar, (OMEDC, 4925)

THE EDUCATIONAL REALITY OF DIGITAL NATIVES. RESILIENT DEVELOPMENT IMPLICATIONS

Smaranda Gabriela Onofrei
PhD Fellow, SOP HDR/159/1.5/S/133675 Project, Romanian Academy Iaşi Branch

Abstract: In the context of a digital age that covers all sectors of modern life, access to and use of technology by „digital native" students has been an area of much speculation, though relatively little empirical research. After being popularised firstly by Prensky (2001), the term „digital natives" started to represent the generation born after 1980 having characteristics which can be outlined as: a high level of digital aptitude, the ability to multitask, literacy in multiple media, constant connectivity, the need for speed in delivery of information, a culture of sharing information and a unique attitude towards education (Barnes et. al., 2007; Prensky, 2004; Oblinger & Oblinger, 2005; Dede, 2005). Since then, it was noticed that these young people share a common global culture defined less by age than by their experience on digital technology. It is clear now that the new technologies have become an important dimension in education at all its levels, providing the opportunity to bring it closer and closer to our usual support. Access to and use of technology for different purposes is variable and all teachers and policymakers need to take this variability into account when making changes at the course or institution levels. What is also required is more in-depth investigation of the technology practices of these „digital natives" to understand how they are transforming their social and academic lives and, more importantly, how they are shaping technology to suit their lives and needs. This paper follows the characteristics of the „digital natives" in relation with the necessity to develop their digital resilience and skills through which they can seize better the opportunities of life while mitigating any challenges (Livingstone, 2011). The purpose is to highlight the technology access and practice both in everyday life and for academic study and to analyze how diverse stakeholders should collaborate to succeed in building digital resilience for today's students – named „digital natives".

Keywords: Digital Natives, Net Generation, Technology, Resilience, Education.

Introduction

An idea that has gained currency is that the generation born after 1980 grew up with access to new technologies and the Internet and is therefore inherently technology-savvy (Margaryan et al, 2009). This generation has been termed Digital Natives, Millenials or Net Generation and they have grown up surrounded by technology and are characterised by their ability for multitask, their dependence on technology to maintain social contact, their openness to share content, and their ability to rapidly understand and adopt new technologies (Oblinger, Oblinger, 2005; Prensky, 2001; Dede, 2005).

In Prensky's definition, *digital natives* are those born in or after 1980, while *digital immigrants* are those born before 1980. The followers of this idea claim that, not only does this generation have sophisticated skills in using digital technologies, but also that, through their exposure to these technologies, they have developed radically new cognitive capacities and learning styles (Prensky, 2001).

Over the last 15 years the emergence of a new generation of students from all educational levels has been reported in the literature. Recent studies suggest that the homogeneity of this generation cannot be assumed, especially in relation to technology use as part of students' academic study (Lang, 2007; Kennedy, 2006).

The spread of new technology and Internet services around the globe has occurred at a rapid pace. This expansion has changed lives for millions of people with new technology providing social media communication capabilities and instant access to a vast range of information and entertainment services. In this order, internet access is also quickly becoming part of life for children and young people. This fact brings with it, in the same time, substantial benefits and risks. There is not a rule that possible risks can always translate in to harm. Skills training, awareness raising and teacher/ parent support can help building resilience in children.

However, the degree of resilience, the exposure to the risks and how these develop will vary between countries, depending on factors such as the use of new technologies and internet services. It is important that attempts to protect children and young people should not come at the expense of children's privacy rights and the ability for young people to benefit from the rich seams of education and entertainment available on the web.

The Evolving Digital Natives Debate

The term "digital natives", popularised by Prensky (2001), represent the generation born after 1980 when a technological disparity between the youth of the time and their parent and teachers has emerged. It was noticed that these young people share a common global culture defined less by age than by their experience on digital technology. Additionally, Prensky introduced also the concept of „digital immigrants" defining those who were not born into the digital world and which will never be able to master the use of technology to support engaging education.

The variance of technological experience of digital natives (Prensky, 2007) has induced changes in the interaction with information technologies and has affected the ways they relate with one another, other people and institutions. In the academic environment, an attempt to bridge the supposed gap between digital natives and digital immigrants prompted arguments for radical changes in education teaching approaches and professional development. Some of these were criticized, as for example by Helsper and Eynon (2009, p.16): „We are not saying education should not change, but debates about change must be based on empirical evidence and not rhetoric".

The lack of empirical data and tests didn't impact the development of the literature describing the characteristics of digital natives. These characteristics can be outlined as: a high level of digital aptitude, the ability to multitask, literacy in multiple media, constant connectivity, the need for speed in delivery of information, a culture of sharing information and a unique attitude towards education (Barnes et. al., 2007; Prensky, 2004; Oblinger & Oblinger, 2005; Dede, 2005).

Therefore to realize the full promise of digital tools and new technologies firstly it is mandatory to have access to them and their related infrastructure. Although access to the Internet, mobile devices and digital media has increased at a rapid rate over the past decade, it remains highly inequitable between different countries (Petrovici, 2010). Besides the economic development efforts through investment in new technologies and Internet infrastructure, it is necessary to take into consideration also the digital literacy - the ability to navigate a digitally mediated world – and the participation gap between those with

sophisticated skills in using digital media and those without. So to be able to benefit from these new accessible technologies, there is a growing need to develop the required skills to use them.

Without the opportunity to become familiar with electronic media, young people who do not have access to the Internet or who lack the support that comes from teachers and parents equipped with strong digital skills, will not develop the necessary social, learning and technical skill sets for success in a wired global society. Newly emerged studies discovered that while ownership levels of technologies such as computers and mobile phones were increasing, as was students' participation in online activities such as writing blogs, using social networking sites or instant messaging with their friends (Oliver & Goerke, 2007). Additionally, a significant variance in the identified levels of digital activity across all ages led the authors of many research-based studies to advocate usage levels and experience with technology as measures of whether a person can be considered a digital native, rather than their age (Dede, 2005; Bullen et. al. 2009).

Last but not least it is necessary to expand the understanding of how young people navigate the online world and how they use the digital media across societies. Youth technology practices have only recently become subjects of research and there is still a lack of studies about how students have adapted technology to support their learning. Very often, the research studies on digital natives ignore the complexity and diversity in the ways young people use technology (Helsper & Eynon, 2009). Definitely, the engagement with digital technologies is transforming learning, communication and socializing among youth, so further research is needed to identify which technologies students are choosing to use in their everyday lives and how these technologies overlap with or can become 'learning technologies' (Kennedy et. al. 2007). Digital activities which are 'friendship-driven' like content generation, collaboration, remixing and sharing became important aspects of daily life, serving to maintain relationships with people already known offline. Other activities which are 'interest-driven', allow youth to develop expertise in specialized skill sets. In either context, these activities contribute to the development of technological and social skills.

Lately, a number of technology-specific classroom implementation studies have emerged from educational digital games, simulations, podcasting, to the use of blogs, wikis, social networking services and even virtual worlds. It is still unclear whether the motivation for these implementations of new technologies in the classroom stems from the needs and abilities of the students or simply the emergence or availability of the technology. Our challenge as a global society is to design and build online experiences for adolescents that help them seize the opportunities – while mitigating the challenges – of life that are partially mediated by digital technologies.

Growing access to internet services through new technology

The rapidity with which children and young people are gaining access to internet and new technologies is unprecedented in the history of technological innovation. This expansion of the internet services has changed the lives of millions of people at a rapid pace by providing a diversity of voice, video and social media communication capabilities and instant access to a vast range of information and entertainment sources. Parents, teachers and children

are acquiring, learning how to use and finding a purpose for the new technologies within their daily lives.

Nowadays, the mobile technology is also reaching everyone across the world, with a global market penetration approaching 100%. It was noticed that between 2000 and 2011, mobile subscriptions raised from a billion to some 6 billion worldwide and internet users expanded in number from half a billion to 2.3 billion. As many studies have shown, growing internet access through new technology has a positive impact not only on the economic growth of a country, but there are also achievements for society, with improved government transparency and freedom of expression, better education levels, earnings and lifestyles and increased access to healthcare and financial services (BCG, 2013).

An increasing number of internet users are young people and children who represent the world's "digital natives", growing up taking for granted the presence of new technology and mobile devices in their lives. There are study markets (Klopfer et al., 2012), who expect that the number of children online will reach some 176 million by 2017, a growth of 106 million from 2012. In addition, it is anticipated that most of these children will be using a mobile device when going online for the first time. Even though access to internet services creates new educational, economic and lifestyle opportunities for all digital natives, it also brings various risks. Therefore stakeholders – governments, industry, schools and families – must work closely together to seek and maximize the online opportunities while mitigating the risk of harm associated with internet use.

In many countries substantial and diverse efforts are underway to promote digital technologies in schools, e-governance initiatives, digital participation and digital literacy. New benefits and opportunities for learning, participation, creativity and communication are being explored by children, parents, schools, and public and private sector organizations (Livingstone et al., 2011). While children communicate with friends, engage with each other through social media, and gain access to instant entertainment, they are also developing useful skills. These skills will upgrade their lifestyles, whether they are building their ability to research and access essential services or they are improving their powers of self-expression and imagination. The specialized literature and even Unesco lay stress on the major role of digital literacy in the children lives, being as relevant as reading and writing, the management of social behavior or mathematics.

Some of the digital skills children and young people develop online through new technologies relate directly to their future economic prospects. It becomes clear that digital literacy is required and valued by most of the employers. Tomorrow's employees will be expected to have extensive experience in using online tools, since in the workplace, research, data, lectures, training, debates and collaboration between teams are all moving online. Moreover, young people, as they start to create lives for themselves, will need to know also how to get access and benefit by various public online services. By 2017, some study markets (Livingstone et al., 2012) anticipate that approximately 450 million children will benefit from internet use, due to the fact that the advantages brought by accessing the internet services through new technologies tend to spread beyond the direct users.

Risk posed to students by new technology and internet access

The increase in children's access to online services is usually overwhelmingly positive, and it brings many educational and developmental benefits as well as security. However, it was noticed that along with the opportunities, some serious risks also come with the new technology. Reports on the internet services use suggest that more children are taking advantage of the possibilities they find online, even if they are related to a number of online risks. There is a wide range of worries covered by these risks starting from children spending unwisely big amounts of money on in-app purchases, the ability of advertisers to target young people with ads for inappropriate products, and ending with sexual predators, who can disguise their identify to contact their targets.

Children and young people can be passive victims of harm, but the new technology enables them to become also active participants engaged in undesirable behavior. As active culprit, their bad behavior can be outlined as: cheating on school tests, intrude copyrights as downloading digital media, hacking into private computers, engaging in cyber-bullying of their schoolmates or distributing inappropriate content about their peers via their social media networks. This lead many times to tragic events which were presented in the news media, such as suicides of teenagers as a result of online bullying or youth riots instigated by online harassment. Furthermore specialty studies have identified that the resulting harm can take various forms – social, financial, legal, physical or psychological – and can be inflicted via a number of channels – through content, contact, commercial transactions or security breaches. Based on concrete examples, this can be translated for victims into exposure to undesirable or dangerous content which is violent or racist or promotes harmful behavior through websites encouraging anorexia or suicide. Secondly, most often commercial risks include approaches from marketers promoting age-inappropriate or illegal products to young people or persuading them to enter into purchase agreements unknowingly. In addition, children face online multiple security risks from installing malicious programs on their devices to falling victim to phishing, identity theft or fraud. (BCG, 2012).

In general, the concerns about these cases usually lead to initiatives for new digital legislation that clearly outlaws undesirable behavior, misdemeanors and online crimes. Definitely, thoughtful legislation is a necessary step towards a better digital society. Legislative frameworks should be used to encourage industry participation and reduce the amount of harmful online content. Nevertheless, because risks do not necessarily always translate into harm and since there are complex issues regarding the use of the new technologies and internet services by the digital natives, regulation alone cannot represent a viable solution. Citizens and governments in all countries must collaborate and take continuously measures to reduce risks and increase digital resilience. Ultimately, parents are the most critical stakeholders who must balance the use of digital tools that minimize risk with the need to respect their child's right to privacy and his or her ability to benefit from online access.

It is clear however, that as long as the uptake by digital natives of new technologies grows, the potential risks will still increase. A range of studies on online risks suggest that among the 67 million online children, approximately 20% could have been subject of potentially harmful user-generated content, up to 50% could have faced cyber-bullying and

25% could have communicated online with a stranger. Additionally, up to 10% of the online children have been exposed to some type of personal data misuse.

Risk and resilience across the world

While it is possible to take action to prevent and to reduce risk exposure especially at the end-user level, it is highly recommended and even mandatory to focus on building and constantly increasing the resilience that minimize online harm. Teacher and parent support, awareness raising and sophisticated skills training in using digital media all help build resilience in children. These consolidating actions can be supplemented with filtering or blocking technology and the creation of appealing positive online content.

Even if digital natives share many of the same fears and hopes, their resilience to either avoid online risks or recover from harm vary across the world. This is because the degree of resilience depends on the differences in the amount and the characteristics of new technologies usage, and also on the proficiency level in digital literacy among both parents and children. The more children are accessing the internet services through new technologies, the more they are likely to encounter potentially harmful situations. Additionally, every time personal devices are used to find and consult online content, children are at greater risk since any personal device is less easy to control than one from a school or an institution. Of course, all attempts to protect children should not come at the expense of children's privacy rights and the ability for young people to benefit from the rich seams of education and social activities available online. Studies revealed also that the percentage of digital natives which are able to access potentially harmful content is varying from country to country. In some countries such as Denmark, Sweden and Hungary the risk is higher, a medium risk can be found in India, Russia, and Serbia, while low risk countries are for example Bangladesh, Thailand and Pakistan.

In the same way, the ability to stand up against harm from online risks varies across the world based on the correlation between higher levels of resilience with strong digital skills and higher educational levels. When children have enough digital experience, they are more able to handle any kind of risks. Following the same logic, countries must consolidate the strength of their institutions to be able to help and better protect their citizens from online risks arisen in a permanently changing global environment. With respect to this aspect Sweden, Norway and Denmark have high levels of resilience, Malaysia, Hungary and Russia stay at medium levels, while India and Pakistan are at the lowest levels.

Last but not least, no country should to be at ease on this problem, even if it is very well prepared and equipped to manage online risks relating to children and young people. Every country must always take further initiative and develop new policies which will increase digital resilience and mitigate the effects of any possible risks.

Building resilience and reducing risk to minimize harm

There is much to be done to diminish the odds of young people encountering potentially harmful content or individuals online, because the dangers children can be exposed to through new technologies are very real. Measures of risk-mitigation can lower the odds of digital natives being subject of harmful online content. For example, more high-quality

content that will be appealing to young people can be created and additionally, the use of clean content labeling can facilitate children and parents to identify age- and child-appropriate material.

Thoughtful legislation is the first critical pre-requisite for reducing the risks. Legislative frameworks must clearly define and outlaw harmful online content, minimize and ban the exposure to inappropriate materials, and prosecute all perpetrators of crimes such as cyber-grooming. Nevertheless, legal measures alone will never be sufficient, so there is a vital need for other complementary solutions. One such lever is monitoring and moderating of online activities. This implies providing parents with the means to check and control their child's use of new technologies such as social media and chat rooms.

Studies established a very important role that technology is playing in bearing up teachers and parents' challenges with ease through antivirus software or software programs which can filter out specific applications, websites or content. Additionally, installing such programs can be useful for verifying the age of users and for moderating the amount of time a child spends online. For all stakeholders it is necessary to remember to keep a balance between the child's right to privacy and the harm prevention actions.

It becomes clear that the more powerful strategy than risk reduction through technology or legislation is building resilience among young. Therefore developing and improving their digital skills, helping them to either learn how to avoid harmful online encounters or how to seek help when they do, and how to recover more quickly after coming across dangerous or inappropriate web content, represent major requirements for a strong digital resilience.

Resilience building varies as form, starting with raising awareness of the risks and continuing with developing digital sophisticated skills. So, in accordance with the digital resilience requirements, schools must promote the distribution of awareness information targeting both parents and their children, and also learn students about the safety guidelines for the new technologies use.

The support from a wide variety of stakeholders, along with industry collaboration and self-regulation, is necessary to effectively build resilience and mitigate risk. Because of so many dangers and complex issues facing society today, no one can reduce the risks only by them self.

In conclusion, since in many cases the digital online content breaks trough parental, technological, educational, governmental and corporate responsibility, the entire society must bring its energy in reducing the potential for harm, using all their capabilities and strengths.

This paper is supported by the Sectoral Operational Programme Human Resources Development (SOP HDR), financed from the European Social Fund and by the Romanian Government under the contract number POSDRU/159/1.5/S/133675.

BIBLIOGRAPHY, KEY BOOKS AND ARTICLES:

Anoush Margaryan, Allison Littlejohn, Gabrielle Vojt (2009) *Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies,* Computers & Education Journal 56: 429–440

Bayne, S., & Ross, J. (2007) *The 'digital native' and 'digital immigrant': A dangerous opposition.* Paper presented at the Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE), Brighton, Sussex, UK.

Bennett, W. L. (2008). *Changing citizenship in the digital age.* In W. L. Bennett (Ed.), Civic Life (Cambridge, MA: M.I.T. Press).

Benson, D.E. & Makolichick, J. (2007). *Conceptions of Self and the Use of Digital Technologies in a Learning Environment,* Education, 127(4), 498-510.

Brown, C., & Czerniewicz, L. (2010) *Debunking the 'digital native': beyond digital apartheid, towards digital democracy.* Journal of Computer Assisted Learning, 26*(5), 357-369.*

Building Digital Resilience (2014) BCC – Boston Consulting Group. Available: http://www.telenor.com/wp-content/uploads/2013/04/Telenor-report-Building-Digital-Resilience.pdf

Cleary, A. (2008) *Keeping up with the 'digital natives': Integrating Web 2.0 technologies into classroom practice,* The University of Waikato, Hamilton, New Zealand.

Corrin, L., Bennett, S., & Lockyer, L. (2010). Digital natives: Everyday life versus academic study. Paper presented at the *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning,* Aalborg, Denmark. 643-650.

Conole, G., de Laat, M., Dillon, T. & Darby, J. (2008). *'Disruptive technologies', 'pedagogical innovation': What's new? Findings from an in-depth study of students' use and perception of technology.* Computers and Education, 50, 511-524.

Kennedy, G., Judd, T.S., Churchward, A. & Gray, K. (2008) *First year students' experiences with technology: Are they really digital natives?.*Australasian Journal of Educational Technology. 24(1), 108-122.

Koutamanis, M., Vossen, H.G.M. , Patti M. Valkenburg (2013) *Practice makes perfect: The longitudinal effect of adolescents instant messaging on their ability to initiate offline friendships*, Computers in Human Behavior, Volume 29, Issue 6, November 2013, Pages 2265–2272

Klopfer E., Osterweil S., Groff J., Haas J. (2012) *Using the technology of today,in the classroom today*, The Education Arcade, Massachusetts Institute of Technology.

Livingstone, S., Hasebrink, L. (2011) *Risks and opportunities on the internet: The perspective of European children.*

Neil Selwyn (2009) *The digital native – myth and reality*, Institute of Education, University of London, London, UK .

Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005) *Is it Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. In Educating the Net Generation*. EDUCAUSE: pp. 2.1-2.20.

Petrovici, M. C. (2010) *Levels of understanding in didactic communication*, Annals of DAAAM & Proceedings, DAAAM International Vienna

Prensky, M. (2004) *The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology and how they do it.*

Sonck, N, Livingstone, S, Kuiper, E and de Haan, J (2011) *Digital literacy and safety skills,* LSE Research Online.

ICT RESOURCES. OPPORTUNITIES FOR DEVELOPING STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Raluca Pop, Assistant, PhD Student, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca
Muşata Bocoş, Prof. PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: This paper intended to provide examples of ICT resources that could be used in order to support and enhance the learning of English, at bachelor level, from an intercultural perspective. The development of intercultural communicative competence is no longer optional in a globalized society. Face-to-face interaction rules need to be replaced by netiquette rules in a virtual space since online communication has become the norm today in all career fields. The subjective turn in foreign language teaching aims to make students more aware of their own cultural programming and cultural encodings when interacting with interlocutors belonging to other cultures. This paper provided an example of efficient use of ICT resources in order to develop students' intercultural communicative competence in a technology-based medium of communication.

Keywords: intercultural communicative competence, foreign language learning, netiquette, ICT resources, cultural perspectives.

Theoretical underpinnings of intercultural communicative competence

In the case of pre-service teacher training, the development of students' intercultural communicative competence has become a prerequisite for becoming a true professional in this field of activity. The relevant literature written by Romanian and foreign researchers in the domain of didactics indicates that within the field of foreign language teaching the two components of language and culture should not be separated in the learning process (Kramsch 2003; Risager 2006; Bârlogeanu 2007). Still, to consider the social component of the language (Coşeriu 1999, 58) or the role of language as a social practice (Kramsch 2003, 21) implies some challenges when trying to include the cultural dimension in foreign language teaching within a formal learning context. These challenges refer mainly to aspects such as developing a consensus definition of intercultural competence across Europe, to identifying consistent teaching methods that could be applied in today's multicultural classrooms and to the lack of standardized assessment tools.

The social turn (Block 2003) or the subjective turn (Kramsch 2009) in foreign language teaching has determined both researchers and teachers to focus on the multiple ways in which the interdependence between the linguistic and sociocultural knowledge (Ochs, 1993, 14) can be made operational in the classroom. This change of paradigm in foreign language teaching aims to make students more aware of their own cultural programming and cultural encodings when interacting with individuals belonging to other cultures. Sudhoff (2010, 10) suggests that the field of foreign language education is seen as a fundamental building block in fostering intercultural communicative competence. This perspective is sustained by the intricate relationship that exists between language and culture. Because language helps people to recode new knowledge and experiences, Burr (2003, cited in Fridlund 2011, 248) states that ''our ways to conceive or understand the world are thus produced and sustained in social processes in which language has considerable importance''. Even if one can talk about the need to develop intercultural competence in fields such as

business or politics where the contact with people having diverse cultural backgrounds is present on a daily basis, the field of education provides, in our opinion, a sound initial contact with the foreign language intended to be learned.

Another perspective that sustains the view on the importance of the field of foreign language education in the development of intercultural communicative competence is that provided by Byram and Esarte-Sarries (1991, 5) who conclude that it is in the learning of another language that the learner can be most effectively weaned away from an ethnocentric view of other people and cultures. This ability to gradually decentre from one's culture (Byram 1989) and to be able to reflect on cultural values in the target culture constitutes an important stage in the development of one's intercultural communicative competence. In fact, it represents a shift in attitudes which in our view lays the foundation for other components, such as intercultural knowledge and intercultural skills, to settle in. The framework adopted in this paper for developing one's intercultural communicative competence is that of Deardorff (2006, 2009) who identified a *Process Model of Intercultural Competence* that is comprised of attitudes, knowledge and skills, desired internal outcome, and desired external outcome.

Theoretical underpinnings on digital literacy and ICT resources

The development of the intercultural communicative competence is no longer optional in a globalized and digitalized society. Pre-service teacher training courses offered at bachelor level need to accommodate students' needs in terms of learning objectives, characteristics of the learning environment and diversity of learning resources. The Internet and the variety of information and communications technologies (ICT) could be used as pedagogical tools in order to provide tailor-made possibilities for language teaching and learning. In addition, Johnassen (1994) suggests that the Internet can be perceived as a typical constructivist learning environment since it fosters critical thinking and encourages independent learning. Therefore, ICT resources could sustain institutionalized education more efficiently. The European Education Research Association encourages research programs that intend to bring up for discussion the types of traditional and digital literacy that are needed in the New Media Age.

Nowadays, educational agenda needs to reflect the societal changes. The benefits of integrating technology within the standard curriculum are numerous. The use of ICT resources can make learning more linked to reality and can bring the world into the classroom (Vannestål, Vannestål 2013, 9) offering students the possibility to connect syncrounously or asynchronously with students from other educational centres. Without a doubt, both students and teachers use ICT in order to have access to information. More and more, as Hansen and Forsman (2011, p. 169) observe, the ''role of the school to mediate information has diminished and the expectations are to develop skills that allow students to handle the flow of information they live in''. Therefore, ICT resources could be considered as tools that provide both teachers and students with a much needed leverage over pen and paper teaching resources.

Preparing students for the knowledge society implies providing them with appropriate tools to succeed such an endeavour. In the case of foreign language learning, access to ICT resources could also develop students' non-linguistic aims: i.e. how to use politeness norms

and rules in online communication, how to explore the formative value of ICT resources, how to acquire knowledge about the culture of the target language etc.

The European Commission (2013, 82) indicates in its Work Programme 2013 that ICT are critical for improving education. According to the Work Programme 2013, ICT should provide to education the following solutions:

- combine, and operate across different digital media and devices and stretch the boundaries of place, time, type and styles of active learning in the digital age;
- include rich and intuitive interfaces for teachers and students and simulations and representations for teaching, learning and communicating about the topic;
- adapt to different teaching practices and learning methods (e.g. collaborative, inquiry-based and personalised learning and 1:1 tutoring) and provide efficient support for the teacher in planning, monitoring, assessment and in the management of classroom activities.

Likewise, ICT can be used efficiently within all the components of the educational process. Because the intercultural communicative competence is a dynamic and complex competence, it should be acquired in an environment that combines the formal, non-formal and the informal educational setting. In schools, the non-formal educational setting could be made available to the students through an adequate use of technology. Moreover, it is challenging to develop entirely one's intercultural knowledge, skills and attitudes in a formal setting since the intercultural communicative competence is a continuous and lifelong process that requires both students and teachers to have a first-hand experience with the target culture. Such a genuine experience could be made available through ICT resources: blogs, wikis, emails, social networking, collaborative writing tools, multimodal resources, learning management platforms etc. The confinement of the formal setting is replaced by an interactive space that can bring together people from all over the world who otherwise would not meet. In addition, ICT resources provide an easy access to authentic materials such as newspaper articles, songs, videos etc. These authentic materials represent a meaningful source of cultural perspectives and contribute to the development of students' intercultural communicative competence (Petruş, Bocoş 2013).

The fostering of intercultural communicative competence constitutes a challenge for 21st century education. The didactic challenge becomes more critical when teachers are faced with a multicultural group of students. Even if two interlocutors speak the same target language ''they might not share the same system of cultural conceptualizations'' (Sharifian 2011, 96). Therefore, the development of one's intercultural communicative competence could be regarded as a key to successfully take part, in an active manner, in today's society.

ICT resources offer both teachers and students the opportunity to explore the socio-cultural perspective of teaching foreign languages (Popescu 2007, 375-376). Besides the linguistic competence that is mainly developed by these ICT resources, the communicative and the intercultural competences are also targeted. In addition, another aspect is brought into discussion, namely digital literacy. In order to operate effectively in the information society one definitely needs to understand the value of digital technology. The rules of communication might change in this new digital environment and one should become

familiarized with internet etiquette rules, also named netiquette, that represent a set of social conventions that facilitate communication on the internet.

The European Educational Research Association (2013, 3) in its Framework Programme for Research and Innovation, Horizon 2020, indicates that due to a wide digitalization of social life and the various forms of e-learning (web-learning, mobile learning etc.) there is a notable pressure for change in education. The educational spaces undergo significant changes in the Digital Age which transforms the space, time and architecture of both formal and informal learning. Thus, knowledge, skills and attitudes in a digital world need to be reshaped. Teachers, researchers and think-tanks within the field of foreign language teaching should be able to anticipate and explore the effects of the new technologies of information and communication on the learning process.

Making it happen: from theory to practice

The new technologies offer teachers, students and educational institutions the possibility to collaborate in a virtual space. Such a collaboration project is INTACT Comenius project (*Interactive Teaching Materials across Culture and Technology*) (www.intact-comenius.eu) that aims to help teachers use efficiently in the classroom the interactive technology devices. The project's aim is to develop a bank of interactive teaching materials for various subjects (foreign language learning, biology, chemistry etc.). All these resources available on an online platform would enable both teachers and students to interact with other educational institutions all over the world. INTACT is confident that international contact with students from other schools will hopefully foster a strengthening of social and cultural competencies among learners.

The target groups are comprised of educational staff (teachers in pre-school, primary and secondary education), students from pre-school to secondary schools, staff and students involved in teacher training at universities, education providers, universities and research groups etc.

Such an online database is useful for students at bachelor level because when they would become teachers they could establish connections and collaborate with different schools around the world. Several universities all over Europe (University of Education, Ludwigsburg; Complutense University, Madrid; Kecskemét College Teacher Training Faculty, St Patrick's College, Dublin; Polytechnic Institut of Bragança; Babeş-Bolyai University) are partners in this project.

Research on the type of competences that might be enhanced by the use of ICT indicates, according to Anderson and Corbell (2013, 113), that the acquired skills of reflection can certainly ‘’heighten participants’ awareness of their own attitudes and help them value the attitudes and beliefs of others’’. Being more reflective constitutes an important pillar in the development on one's intercultural communicative competence.

Relevant for this paper is Deardorff's (2006; 2010, 87) definition of intercultural communicative competence understood as “effective and appropriate behaviour and communication in intercultural settings” and the development of this competence in higher education. Deardorff (2006; 2010) suggests some relevant components that have to be acquired in order to manage efficiently and appropriately intercultural dialogue:

- attitudes: respect, openness, curiosity, interest, willingness to discover
- skills: observation, listening, evaluating, analysing, interpreting, relating
- knowledge: cultural self-awareness, deep cultural knowledge, sociolinguistic awareness

In our opinion, students enrolled in pre-service teacher training courses need to develop, in addition to their intercultural communicative competence, their digital literacy. Therefore, the above mentioned components undergo some changes:

- attitudes: willingness and curiosity to explore the benefits of intercultural dialogue with the help of ICT, respect towards one's interlocutors, openness towards interacting with people who have different cultural encodings etc.
- knowledge: knowledge of netiquette rules, knowledge of a variety ICT, know which ICT are reliable and can be easily used in the classroom etc.
- skills: develop skills to handle a variety of ICT, be able to find online meaningful teaching resources and adapt these to the learners' needs, be able to create and upload lessons on an online learning platform etc.

We present a short description of an activity that was created on the INTACT online platform. This activity targets the development of students' intercultural communicative competence and their linguistic competence in a foreign language. Details about the stages of the activity, the resources used and the learning objectives are indicated below.

Title of the lesson: The moral code of knights vs. the moral code of students' school

Brief overview: Learners will provide examples related to the moral codes of the knights. They compare these moral codes with the moral codes that are in force within the students' school. Learners activate their previous knowledge about life in medieval times (clothes, food, behaviour, entertainment etc.) by creating unique characters. Learners practice the imperative form of the verb. Learners have to imagine that they organize a party in Sir Arthur's castle. They design a suitable invitation to this party.

Level: 5th-6th graders

Keywords; rules, values, beliefs, food, clothes, furniture

Subject coverage: Civilisation

Language of teaching: English

Learning objectives: to write an invitation on a certain topic, to exemplify elements of cultural knowledge about medieval times

Time needed: 50 minutes

Activity description:

- *Warm-up*: Learners brainstorm ideas about moral codes. They use their tablets in order to perform this task. *Key questions for scaffolding*: What is a moral code? Can you think of some rules from your everyday lives? Which are the most common rules in our lives? Which were the most common rules in medieval times? Can you provide examples of suitable behaviour in medieval times? What can be considered as a suitable behaviour nowadays? *>>ICT resource used for this teaching stage*: http://padlet.com/
- *Activating background knowledge*: Students put in practice their knowledge about moral codes. *Key questions for scaffolding:* What do you already know about life in a

king's court? What they ate? What they wore? How they were to behave? How did they entertain themselves? *>>ICT resource used for this teaching stage:* http://www.voki.com/

- *Creative writing*: Organizing a party in Sir Arthur's castle. Students have to create an invitation and use vocabulary related to medieval food, clothes, furniture, behaviour etc. *Key questions for scaffolding:* What details are relevant in an invitation? Should you write the date and time of the event? Do you need a map of the location? How should you dress for this event? *>>ICT resource used for this teaching stage: http://padlet.com/*
- *Personalisation*: The Time Machine is an activity that allows students to take a leap back in time. *>>ICT resource used for this teaching stage: http://www.wikia.com/*

Collaborative aspects:

In-class collaboration

- Learners collaborate in small groups in order to design an invitation to a party
- Learners create unique characters and customize their appearance

Interschool collaboration options

- Learners can browse on the internet and look for information about moral codes in medieval times and nowadays. They can find similarities/differences between their examples using a T-chart.

One can identify many advantages of online resources, such as the one presented above: promoting active learning, increasing student engagement, enhancing students' learning autonomy, instant feedback, developing collaborative and social skills.

Conclusion

This paper stated the importance of preparing students in pre-service teacher training courses for the knowledge society in which they need to put to practice their digital literacy. One of the advantages of ICT is that these offer students a participatory role in the learning process. In an online learning platform, the need to develop students' intercultural communicative competence is paramount because one has to relate in an efficient and adequate manner to the cultural diversity and sociolinguistic encodings one is inevitably going to encounter. Without a doubt, within the field of foreign language learning, intercultural communicative competence has slowly become both for teachers and students a prerequisite component.

BIBLIOGRAPHY:

Bârlogeanu, L. (2007). Perspectiva interculturolingvistică în didacticile limbilor materne- între real, ideal şi coşmar în Bârlogeanu L. (coord.) *Interculturalitate – Studii, cercetări, experienţe*. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.

Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

Byram, M., Esarte-Sarries V. (1991). *Investigating cultural studies in foreign language teaching. A book for teachers*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
Coşeriu, E. (1999). *Introducere în lingvistică*, traducere de Elena Ardeleanu şi Eugenia Bojoga, ediţia a II-a. Cluj-Napoca: Editura Echinocţiu.
Deardorff, D. (2010). Intercultural Competence in Higher Education and intercultural dialogue p. 87-100. In Bergan S., van't Land H. (2010). *Speaking across border: the role of higher education in furthering intercultural dialogue.* Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing,
Deardorff, D. K. (2006) *Journal of Studies in International Education*, Fall 2006, 10, p. 241-266
Deardorff, D. K. (2009) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage
Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning-ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklaser*. Göteborg: Geson Hylte Tryck
Hansen, S.E., Forsman L. (ed.) (2011). *Allmändidaktik, vetenskap för lärare*. Lund: Student litteratur.
Jonassen, D.H. (1994). Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model. Educational Technology 34 (4) 34-37.
Kramsch, C. (2003). *Teaching Language Along the Cultural Faultline.* In Lange, L. D., Paige, M. R. (coord.) *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning Education*. USA: Information Age Publishing Inc.
Ochs, E. (1993). *Culture and language development. Language acquisition and language socialization in a Samoan village.* Cambridge: Cambridge University Press.
Petruş, R., Bocoş M. (2013). ''Developing Students' Intercultural Communicative Competence Through Authentic Resources. A Perspective on A Pre-Service Teacher Training Program'', p. 89-96. In Iulian Boldea (coord.) *Studies on literature, discourse and multicultural dialogue.* Târgu Mureş: Editura Arhipelag XXI.
Popescu, T. (2007). ''Valențele formativ-informative ale predării limbilor moderne cu ajutorul calculatorului'', p. 370-377. In Florea Voiculescu, *Schimbări de paradigmă în ştiinţele educaţiei.* Alba-Iulia: Editura Aeternitas
Risager, K. (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. UK, USA, Canada: Multilingual Matters Ltd.
Sharifian, F. (2011). *Cultural conceptualizations and language.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
Sudhoff, J. (2010). CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. *International CLIL Research Journal*, Vol 1 (3) 2010, p. 30-37.
Vannestttål, M.E., Vannestttål, A. (2013). *Världen i klasserommet. Tematisk engelskundervisning med litteratur, film och internet*. Lund: Studentlitteratur.
Wendy A., Corbell J. (2013). Shaping Intercultural Competence? (Creating a virtual space for the development of Intercultural Communicative Competence), p. 99-115. In Farzad

Sharifian, Maryam Jamarani (ed.) *Language and Intercultural Communication in the New Era*. New York: Routledge, Taylor and Francis.

Web-sources

European Education Research Association, http://www.eera-ecer.de/fileadmin/user_upload/Documents/EERA_Agenda_H2020_250813.pdf, accessed on October 6, 2014

European Commission, http://cordis.europa.eu/fp7/ict/docs/ict-wp2013-10-7-2013-with-cover-issn.pdf, accessed on October 5, 2014

PERCEPŢII ASUPRA INTERNETULUI LA NIVELUL JUDEŢULUI MUREŞ

Elena-Iulia APĂVĂLOAIE[1]
Universitatea“PetruMaior” din Târgu-Mureş

Abstract: Today, Internet is a concept that we can find in most of the economic and social areas and it is based on a technological progressthat not many dreamed abouta few years ago. Regarding some of the most popular features of the Internet today, we could talk about e-mail, social networking, websites, electronic news, file transfer, online television and radio,online shopping and payment methods and the list could continue. This paper contains a study about Internet usage habits among the population of TârguMureş. In this study I tried to find out how important is the Internet in peoples life.

Keywords: impact of the Internet, Internet usage, information technology, Internet research, Internet habits

Introducere

Internetul! Ajunge să spui acest cuvânt şi majoritatea oamenilor vor şti într-o oarecare măsură despre ce este vorba şi cum se foloseşte (Linda Bird, 2004).

Internetul poate fi privit ca fiind o reţea uriaşă formată din milioane şi milioane de calculatoare aflate în întreaga lume. Chiar dacă într-un sens strict, Internetul reprezintă numai infrastructura, majoritatea oamenilor se gândesc la Internet ca incluzând atât reţeaua, cât şi datele care circulă prin aceasta. De fapt, cea mai bine cunoscută parte a Internetului este ceea ce se numeşte World Wide Web (www). Aceasta este partea grafică, uşor de utilizat a Internetului, este un serviciu care le permite utilizatorilor să vadă şi să publice documente electronice care conţin imagini grafice şi multimedia, indiferent de distanţă.

Pătrunderea Internetului în viaţa şi activitatea cotidiană a creat o economie bazată pe calităţile intrinseci ale Reţelei, *net-economia* (economia în Reţea), în care tehnologia conectează pe oricine la orice şi în care domină comunicaţiile, standardele şi pieţele deschise. Termenul de ”net-economie” a apărut din nevoia de a denumi cât mai corect transformările generate de revoluţia informatică din domeniul economiei la nivel planetar.

Internetul a crescut continuu în ultimii 50 de ani. În anul 1958 SUA lansează proiectul Arpanet pentru conducerea dezvoltării tehnologice în ştiinţă şi forţele armate, urmând ca în anul 1980 să fie întocmite primele reguli pentru World Wide Web. În anul 1985, Compania Symbolics devine prima afacere înregistrată dot.com, în 1992 se lansează America On-line şi se adună 23 milioane de dolari, iar în 1995 Jeff Bezos lansează site-ul Amazon.

[1]*E-mail address:* iulia8@gmail.com.

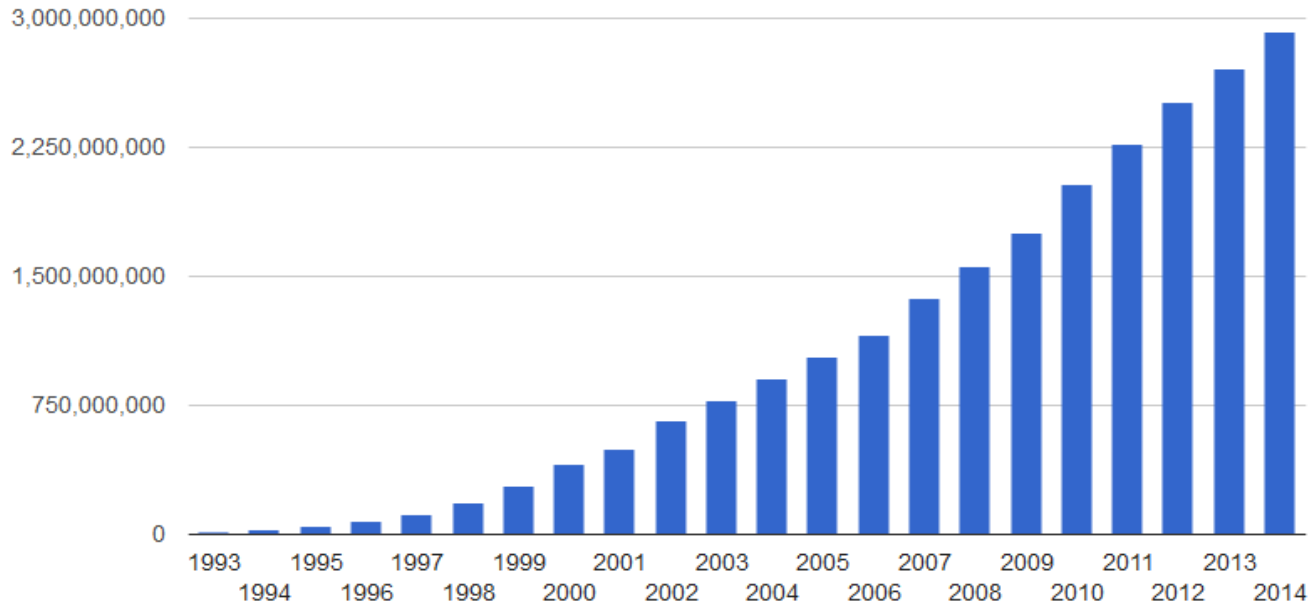


Fig. nr. 1 Numărul utilizatorilor de Internet în lume

Din anul 2000 şi până în anul 2013, numărul utilizatorilor de Internet a crescut cu aproape 600%, 37,9% (adică 2.712.239.573 de persoane) din populaţia lumii folosind Internetul zilnic (potrivit http://www.internetlivestats.com).

Metodologia de cercetare

Activitatea de cercetare derulată în cadrul acestui proiect a fost mai mult una *cantitativă,* constând în efectuarea unui *sondaj* pe bază de *chestionar* referitor la utilizarea Internetului în rândul populaţiei din judeţul Mureş.

Principalele ***obiective ale studiului*** au fost:

- Identificarea obiceiurilor de utilizare a Internetului (de câte ori, la ce ore, pentru ce, cât stau pe Internet, de unde intră pe Internet);
- Identificarea profilului utilizatorilor de Internet;
- Identificarea caracteristicilor comportamentului de achiziţie online (dacă cumpără, de unde, ce, cum plătesc, modalitatea de livrare preferată);
- Identificarea factorilor care influenţează decizia de cumpărare online;
- Identificarea atitudinilor şi percepţiilor vis a vis de mediul online (dacă au încredere în mediul online, cât sunt de mulţumiţi, cum îi influenţează/sunt sau nu dependenţi, afirmaţii legate de Internet, reţele de socializare).

În elaborarea acestui studiu am plecat de la următoarele ***ipoteze***:

- ❖ Utilizatorii de Internet sunt preponderent bărbaţi şi provin din mediul urban;
- ❖ Frecvenţa de utilizare a Internetului este strâns legată de vârsta respondentului;
- ❖ Internetul este folosit zilnic, fie în interes de servici, fie în scopuri personale;
- ❖ Utilizatorii de Internet petrec în medie peste 3 ore pe zi pe Internet, pentru informare sau distracţie;
- ❖ Respondenţii folosesc Internetul pentru a face cumpărături online;

- ❖ Oamenii au în general o părere bună despre Internet şi despre efectele pe care acesta le are asupra vieţii.

Pentru culegerea datelor primare s-a utilizat un *chestionar administrat de către operatori de sondaj*, chestionarul fiind pre-testat pe un eşantion de subiecţi.

În chestionar, întrebările au fost formulate pornind de la tema aleasă, obiectivele şi scopul cercetării, fiind folosite mai multe tipuri de întrebări: *întrebări factuale*, *întrebări închise cu răspuns unic*, *întrebări închise cu răspuns multiplu*, *întrebări de verificare*, etc.

În formularea întrebărilor s-a utilizat *scala Likert, scala Stapel, diferenţitorul semantic, scala de apreciere, etc.* şi s-a folosit un limbaj care să fie pe înţelesul tuturor, fără cuvinte cu mai multe sensuri, pentru a evita ca anumite întrebări să nu fie înţelese aşa cum se doreşte.

Printre variabilele referitoare la caracteristicile socio-demografice ale eşantionului s-au folosit: *genul* respondentului, *vârsta*, *naţionalitatea*, *starea civilă*,*mediul de proveniență*, *nivelul studiilor*, *statutul ocupaţional*, *venitul net lunar* al respondentului.

Pentru creşterea reprezentativităţii eşantionului selecţionat în cadrul cercetării s-a aplicat o schemă de eşantionare mixtă, respectiv sondaj stratificat şi sondaj aleatoriu. În cazul eşantionării stratificate, s-a ţinut cont de acoperirea tuturor categoriilor de utilizatori de Internet, grupaţi în funcţie de anumite caracteristici socio-demografice.

Colectarea datelor s-a realizat în zonele cu intensitatea mare de trafic, distribuţia respondenţilor fiind una echilibrată, influenţată de disponibilitatea acestora de a completa chestionarul. Eşantionul a cuprins 500 de persoane, atât din mediul urban, cât şi din mediul rural, potenţiali utilizatori de Internet, iar colectarea datelor s-a efectuat pe o perioadă de 10 zile.

Una din etapele importante ale acestui studiu a fost aceea de verificare a gradului de completare a chestionarului şi tratare a non-răspunsurilor.

Pentru etapa de prelucrare a datelor s-a folosit softul statistic SPSS completat, iar pentru etapa de interpretare a rezultatelor, Excel-ul. Pentru etapa de analiză a datelor s-au folosit în prima fază indicatori ai statisticii descriptive, respectiv: *frecvenţe absolute* (număr de apariţie a valorilor), *frecvenţerelative* (exprimare procentuală pe baza raporturilor), *medii aritmetice simple şi ponderate*, acestea din urmă pentru calculul scorurilor medii în cazul întrebărilor ce au utilizat scala Likert sau scala Stapel. Am realizat de asemenea o serie de analize bi-variate, am testat o serie de ipoteze statistice cuajutorul testului Hi pătrat şi am calculat corelaţiile dintre variabile.

Studiul efectuat a condus la câteva rezultate concrete, care trasează anumite tendinţe ale utilizării Internetului şi care vor fi prezentate în ceea ce urmează.

Prezentarea eşantionului utilizat în cadrul cercetării

Eşantionul de respondenţi a cuprins un număr de 500 de respondenţi, cu următoarea structură (fig. 2) din punct de vedere al mediului de proveniență al acestora, obiectivul fiind de a avea o distribuţie a chestionarelor proporţională cu situaţia reală a utilizatorilor de Internet din mediul urban (aprox. 70%), respectiv rural (aprox. 30%).

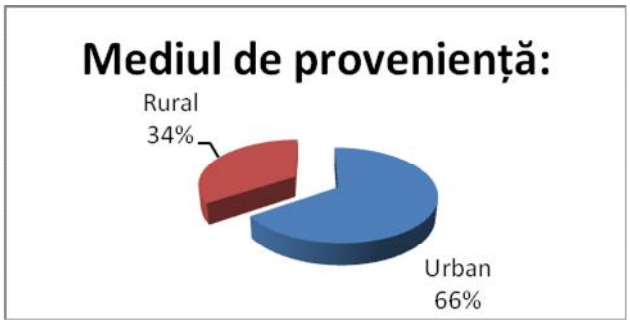


Fig. nr. 2 – Mediul de proveniență

Se observă aşadar că 66% dintre respondenţi provin din mediul urban, în timp ce doar 34% din aceştia provin din mediul rural.

Structura eşantionului în funcţie de gen este aproximativ egală, respectiv 49,6% sunt de gen feminin şi 50,4% sunt de gen masculin, conform fig. 3. Referitor la starea civilă a respondenţilor, cei mai mulţi din aceştia sunt necăsătoriţi, respectiv 53,6%, urmaţi de cei căsătoriţi, în proporţie de 35,3%, diferenţa fiind dată, fie de cei care trăiesc în comuniune liberă, fie sunt divorţaţi sau văduvi, conform fig. 4.

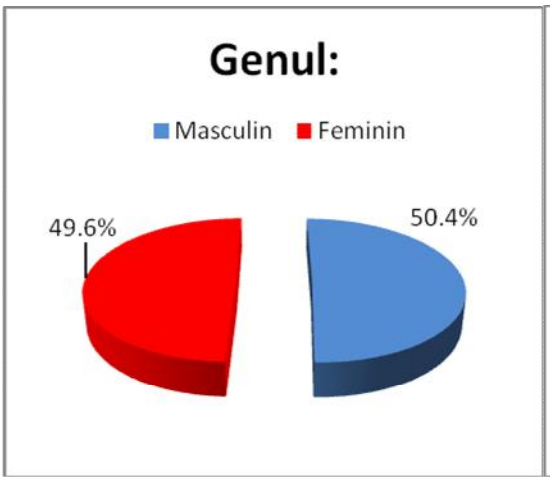


Fig. nr. 3 – Genul

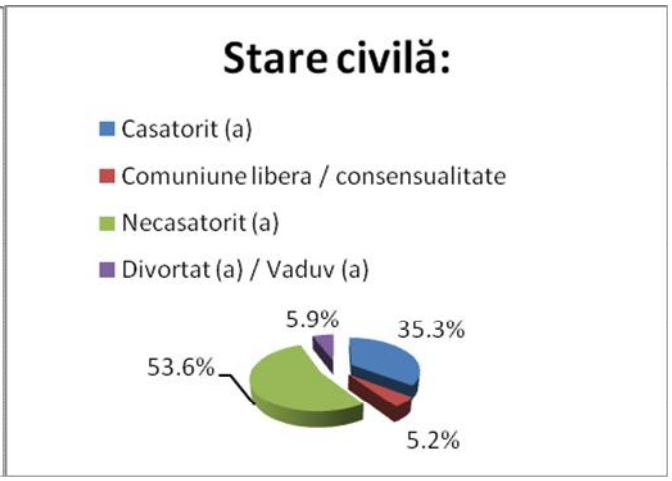


Fig. nr. 4 – Starea civilă

În eşantionul de respondenţi se regăsesc reprezentate toate categoriile de ocupaţii identificate ca obiectiv iniţial, majoritatea fiind deţinută de studenţi (114), urmat de angajaţi cu studii medii (105) şi angajaţi cu studii superioare (98), conform fig. 5.

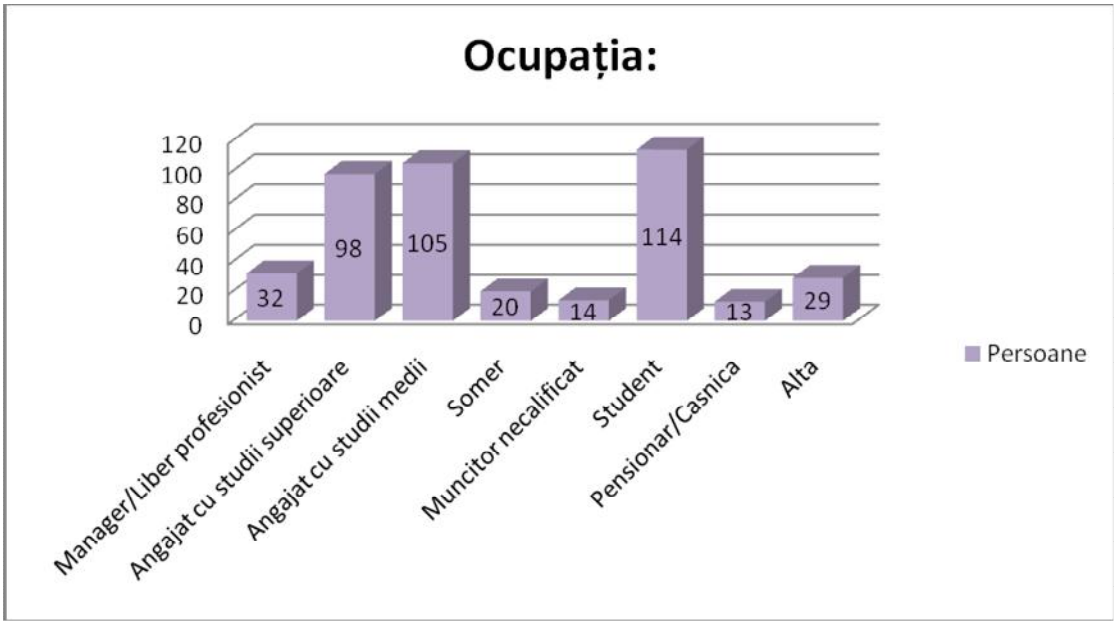


Fig. nr. 5 - Ocupaţia

Structura eşantionului în funcţie de naţionalitate, grupează 75,1% utilizatori români, 22,6% maghiari, 0,7% germani şi 1,6% altă naţionalitate (respectiv francezi, moldoveni şi romi), conform fig. 6.

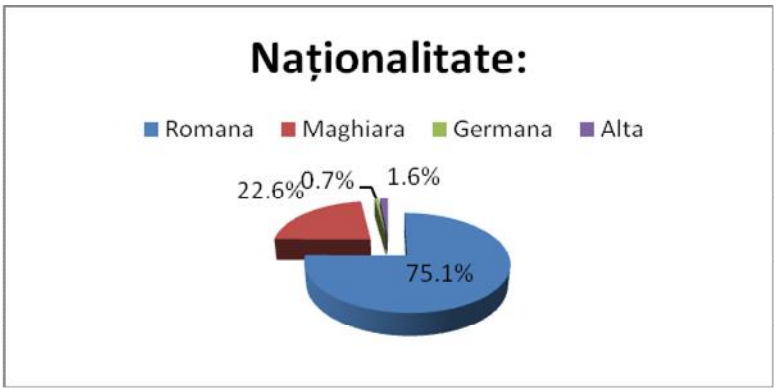


Fig. nr. 6 - Naţionalitate

Structura eşantionului în funcţie de vârstă evidenţiază faptul că, toate categoriile de vârstă sunt bine reprezentate: cei mai mulţi dintre respondenţi au vârsta cuprinsă între 21 şi 30 de ani (43,5%), urmaţi de cei cu vârsta cuprinsă între 31 şi 40 de ani (24,8%), de cei care au sub 20 de ani (14,6%), cei cu vârsta cuprinsă între 41 şi 50 de ani (12,9%) şi cei mai puţini (4,2%) au peste 51 de ani (fig. 7).

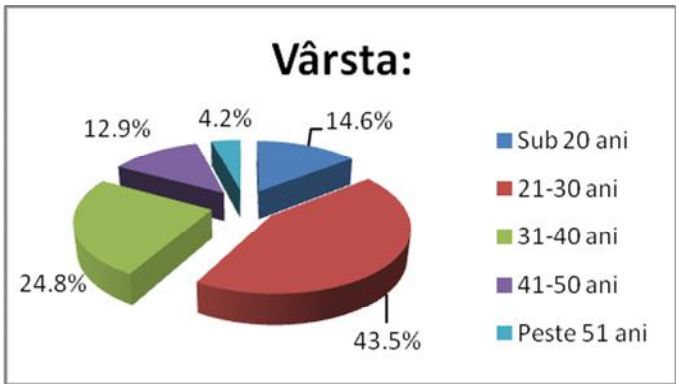


Fig. nr. 7 - Vârsta

Prezentarea rezultatelor cercetării

Primele rezultate prezentate fac referire la ponderea utilizatorilor de Internet în rândul respondenţilor. Aşa cum se poate observa în fig. 8, 85% dintre participanţii la acest studiu sunt utilizatori de Internet, în timp ce doar 15% dintre ei nu folosesc Internetul.

Fig. nr. 8 - Pondere utilizare Internet

Referitor la frecvenţa utilizării Internetului (figurile 9-10), cei mai mulţi dintre respondenţi (61,9%) utilizează Internetul zilnic, urmaţi de cei care îl utilizează de câteva ori pe săptămână (25,9%), de câteva ori pe lună (8,9%) şi mult mai rar (3,3%).

Mai mult de jumătate din cei chestionaţi (53,6%) utilizează Internetul indiferent de momentul din zi, urmaţi de cei care accesează Internetulseara (28,5%).

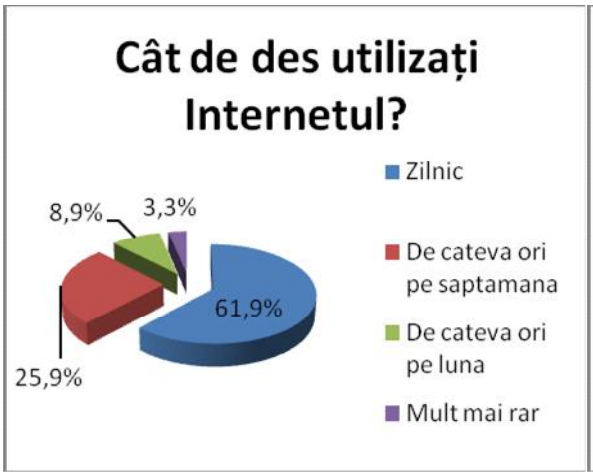


Fig. nr. 9 – Frecvenţa de utilizare a Internetului

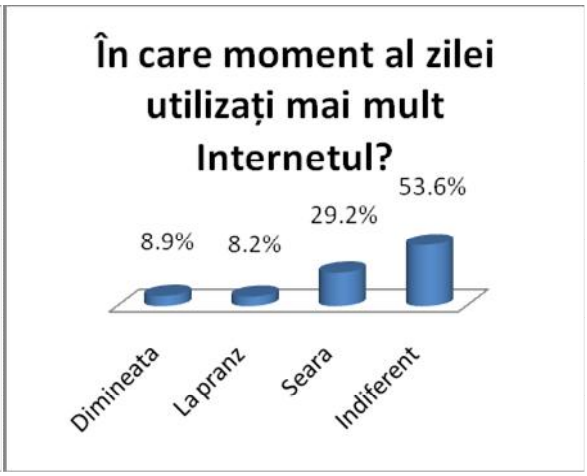


Fig. nr. 10 – Momentul accesării

În ceea ce priveşte tipul de informaţii accesate prin Internet, aşa cum se poate observa în fig. 11, mai mult de jumătate dintre respondenţi accesează informaţii din domeniul divertismentului– 52,7%, urmaţi de cei care accesează informaţii din domeniulmonden (38,8%), economic (36%) şi sănătate (34,8%). Cei mai puţini dintre respondenţi sunt interesaţi de domeniul politic (17,4%).

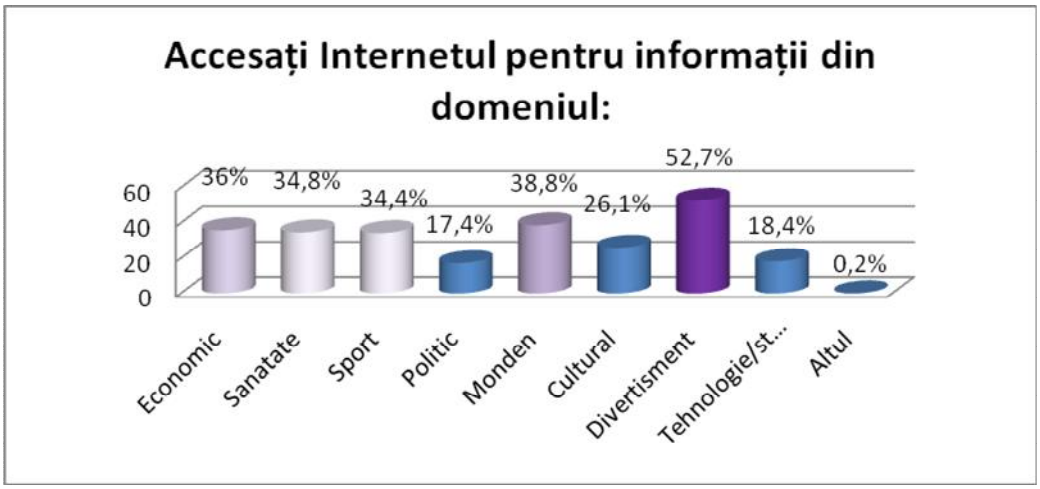
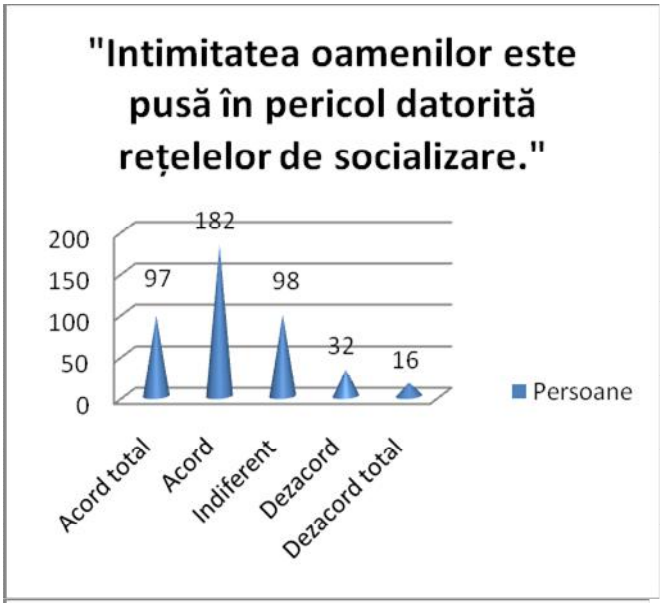


Fig. nr. 11 – Domeniul de informare

Alt element de interes vizează identificarea atitudinilor şi percepţiilor vis a vis de mediul online.



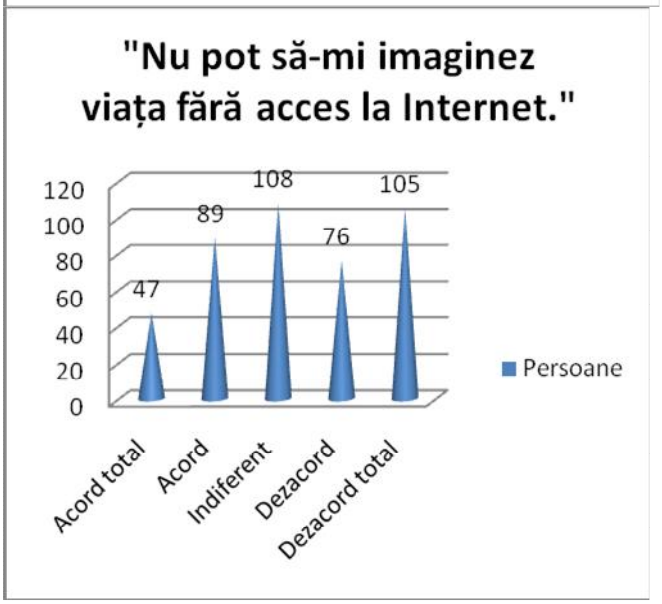


Fig. nr. 12 – Rețele de socializre

Fig. nr. 13 – Viaţa fără Internet

Aşa cum se poate observa în fig. 12, 182 de persoane sunt de acord şi 97 total de acord că reţelele de socializare reprezintă un risc pentru intimitatea oamenilor, în timp ce doar 48 nu sunt de acord cu această afirmaţie.

Referitor la impactul Internetului în viaţa persoanelor anchetate (fig. 13), celor mai mulţi dintre respondenţi le este fie indiferent accesul la Internet, fie îşi pot închipui viaţa şi fără acces la Internet.

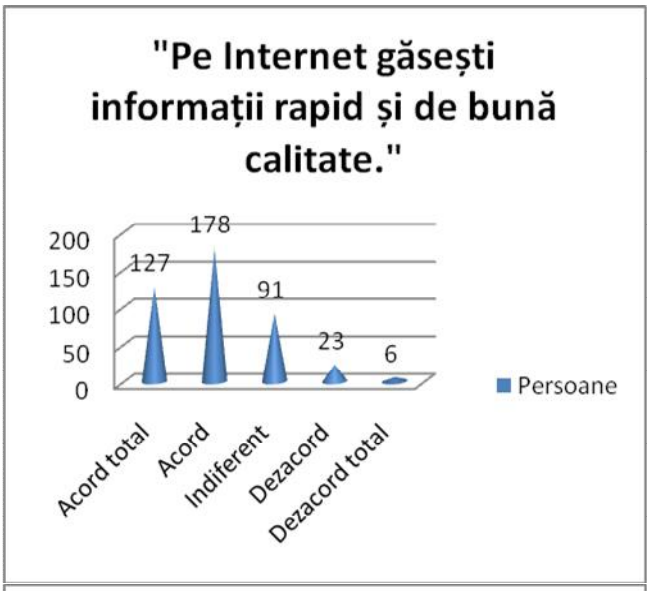


Fig. nr. 14 – Calitatea informaţiilor

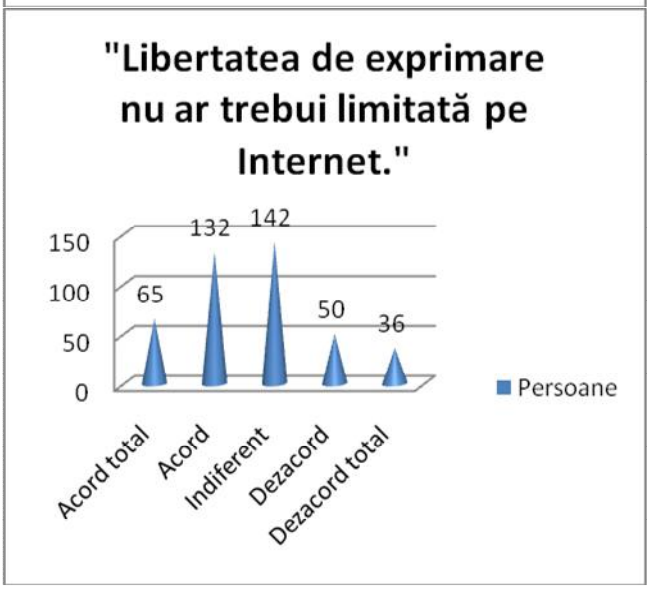


Fig. nr. 15 – Libertatea de exprimare

306 persoane sunt de acord cu afirmaţia că pe Internet se găsesc informaţii de bună calitate şi 197 de persoane sunt de acord că libertatea de exprimare nu ar trebui limitată pe Internet (fig. 14-15).

Analiza pe verticală

Prima corelaţie dintre variabile pe care am testat-o este cea între genul respondenţilor şi frecvenţa utilizării Internetului.

Cât de des utilizaţiInternetul / Genul

		Genul:		Total
		Masculin	Feminin	
Cat de des utilizatiInternetul?	Zilnic	128	135	263
	De catevaoripesaptamana	57	53	110
	De catevaoripeluna	24	14	38
	Multmairar	5	9	14
Total		214	211	425

Tabel 4.1 Corelaţie între gen şi frecvenţa utilizării Internetului

Am pornit de la următoarea ipoteză:
H0 – ***NU*** *există diferenţe semnificative din punct de vedere statistic între femei şi bărbaţi în ceea ce priveşte frecvenţa de utilizare a Internetului.*

Următoarea etapă a fost să calculez frecvenţele teoretice, valoarea lui X^2 calculat (X^2_c), să detemin care sunt gradele de libertate (n) şi valoarea lui X^2 teoretic (X^2_t), stabilind nivelul de semnificaţie la 0.05 (sau 5%).

$X^2_c = \sum \frac{(f0-ft)^2}{ft} = 4.16$

$\alpha = 0.05$

n=(c-1)·(r-1)=(2-1)(4-1)=3

$X^2_t = 7.82$

$X^2_c < X^2_t \Rightarrow H_0$ se acceptă $\Rightarrow$ NU există diferenţe semnificative din punct de vedere statistic între femei şi bărbaţi în ceea ce priveşte frecvenţa de utilizare a Internetului.

A doua corelaţie se referă la cumpărăturile online. Am vrut să testez dacă există vreo legătură între vârsta respondenţilor şi realizarea unei achiziţii online.

Aţifăcutcumpărături online / Vârsta

		Vârsta:					Total
		Sub 20 ani	21-30 ani	31-40 ani	41-50 ani	Peste 51 ani	
Atifacutcumparaturi online?	Da	24	109	58	22	7	220
	Nu	33	71	42	30	10	186
Total		57	180	100	52	17	406

Tabelul 4.4 Corelaţie între vârstă şi realizarea unei cumpărături online

H0 – ***NU*** *există diferenţe semnificative din punct de vedere statistic între vârstele respondenţilor în ceea ce priveşte realizarea de cumpărături online.*

$X^2_c = \sum \frac{(f0-ft)^2}{ft} = 10.55$

$\alpha = 0.05$

n=(c-1)·(r-1)=(5-1)(2-1)=4

$X^2_t = 9.49$

$X^2_c \geq X^2_t \Rightarrow H_0$ se respinge $\Rightarrow$ există diferenţe semnificative din punct de vedere statistic între vârstele respondenţilor în ceea ce priveşte realizarea de cumpărături online.

Pentru a vedea care este intensitatea diferenţelor între vârste, am calculat *Coeficientul de contingenţă a lui Pearson (C).*

$C = \sqrt{\frac{X^2 c}{X^2 c + N}}$, *unde* $C \in (0, \sqrt{\frac{c-1}{c}})$ şi c este numărul de coloane din tabel

În cazul de faţă C=0,1591 , iar C∈ (0, 0,9) ceea ce înseamnă că există diferenţe între categoriile de vârstă şi realizarea de cumpărături online, însă nu sunt intense.

Concluzii

Internetul a devenit un mijloc de comunicare indispensabil, accesibil şi la îndemână, o masă tot mai mare de oameni descoperind multitudinea şi varietatea modalităţilor de utilizare ale acestei reţele globale.

Profilul utilizatorilor de Internet, potrivit studiului realizat arată în felul următor: bărbat, necăsătorit, din mediul urban, cu vârsta între 21 şi 30 de ani, student.

În urma prelucrării datelor din chestionar, am ajuns la concluzia că ipotezele stabilite la începutul studiului se confirmă. Ceea ce înseamnă că:

- Utilizatorii de Internet sunt preponderent bărbaţi şi provin din mediul urban.
- Vârsta respondentului influenţează frecvenţa de utilizare a Internetului, cei mai mulţi utilizatori de Internet având între 21 şi 30 de ani.
- Internetul este folosit zilnic de aproximativ 62% dintre respondenţi, fie în interes de servici, fie în scopuri personale.
- Cei mai mulţi dintre utilizatorii de Internet petrec în medie între 1 şi 3 ore pe zi pe Internet.
- Mai mult de jumătate dintre participanţii la studiu folosesc Internetul pentru a face cumpărături online
- Oamenii au în general o părere bună despre Internet şi despre efectele pe care acesta le are asupra vieţii, cei mai mulţi dintre respondenţi zicând că pe Internet se găsesc informaţii rapid şi de bună calitate.

BIBLIOGRAFIE:

Apăvăloaie E. Iulia, (2012), *"Marketing researchregarding theInternet usageamongthepopulationof* the *Mures County"*, Procedia Economics and Finance, Volume 3C, pp. 930-936

Ciucan-Rusu, L., Gabor, M. R., Apăvăloaie E. I., (2011), "*Marketing research, a success factor for an entrepreneur"*, RevistaRomână de Economie, Anul XXI, Vol. 33, nr. 2 (42)/2011
Gay R., Esen R., (2009), "*Marketing online - o abordare orientata spre client*", Ed. ALL
Kotler P., Armstrong G., (2008) *"Principiile marketingului",* Editura Teora
Jaba, E., Grama, A, (2004), "*Analizastatistică cu SPSS sub Windows"*, Ed. Polirom, Iaşi
Bird Linda, (2004), *"Internet. Ghidcomplet de utilizare"*, Ed. Corint, Bucureşti
Balaure, V. (coord.) (2004), *Cercetări de marketing*, Ed. FundaţieiRomânia de Mâine, Bucureşti
Stavarache *D., "Tehnologia informaţiei şi cercetarea de piaţă",* Universitatea Virtuală de Afaceri, Bucureşti
http://www.anelis.ro/
http://www.elsevier.com
http://scholar.google.ro/

OPERATIONAL MODALITIES FOR THE DEVELOPMENT OF LEARNING TO LEARN COMPETENCE AT HIGH SCHOOL STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

Lorena Peculea, Assist., PhD, Technical University of Cluj-Napoca and Mușata Bocoș, Prof., PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The topic of this paper presents a complex and present-day issue, has an interdisciplinary character, that of developing the learning to learn competence for students with learning difficulties that can manifest themselves under various ways. Since this is one of the formalized eight European key competences, the formal pre-university education should provide a proper learning environment in order to develop this competence to all students. Qualitative manifestation of competence is directly influenced and dependent on context, on contextualized experiences that learners experience in the sense that not only the context itself might influence the quality of competence manifestation, but also the learners' subjective experiences that were determined by that particular context. Being a transversal competence, the learning to learn competence could not be attached strictly to just one discipline from the curriculum at the pre-university level. In this study, we presented the main elements of a formative intervention program focused on an operational model of development of learning to learn competence in order to diminish the frequency of learning difficulties in studying Romanian language and literature at 11th grades adolescents which are integrated into normal classes from technical high schools/colleges. Through this program we suggested concrete ways of developing learning to learn competence on the cognitive, metacognitive, non-cognitive dimensions to those students whose main limitations are mostly situated in the direction of efficiently managing the cognitive, metacognitive, motivational and socio-emotional resources. Finally, we analyzed the results of research that open wide possibilities for structured pedagogical actions in developing learning to learn competence, especially in educational intervention programs which aim to stimulate critical reflection, metacognitive reflection and strategic decisions making for students with learning difficulties.

Keywords: *learning to learn competence, development model, educational intervention program, learning difficulties, transversal competence.*

1. Paper Rationale

Considering its structure, objectives and content, education must respond continually to demands required by the evolution of national and international realities. The desired changes in society require increasing student performances, which will generate the necessary skills for future professional and social success of students today. In this context, learning to learn is an essential instrument for lifelong learning. Therefore, education and training have to secure the learning environment in order for this competence to be developed for every citizen, including individuals that are part of a disadvantaged group (those with learning difficulties,

special needs, in the situation of school failure) as well as through different learning contexts (formal, non-formal and informal). Organizing a supportive pedagogical environment becomes an essential condition of instruction, which allows students to learn from mistakes, to gradually develop their capacity of self-guidance, of learning management and of reflection over their own learning process. Learning difficulties are temporary obstacles in learning activities that affect the input of information, their processing and the output of process, both in terms of cognitive and metacognitive, in the case of persons who have basic intellectual capacities in terms of structural and functional integrity. Therefore, developing the learning competence at students with learning difficulties is an important pedagogical stake.

2. Paper theoretical foundation and related literature

Competence-based education is a learning process centered on the ability and the responsibility of each student and the development of autonomy and self-confidence. Briefly, it is a teaching and learning system focused on student in exchange for the previous teacher centered system. Competence-based learning consists in development the necessary generic or transversal competences and specific competences for each profession. “Learning to learn” is one of the desirable competencies proposed by EU for citizens. The expression “learning to learn” is accompanied by four goals of the present school: learning to know, learning to do, learning to live together, and learning to exist (Delors, J., 2000). Therefore, the Romanian school must become the school of innovative learning and in depth learning (Chiș, V., 2005), a school of forming and developing the competences.

We say that learning is strategic when the learner is conscious about the process of learning and is controlling his/her efforts in using certain personal habits and strategies (Paris, Lipson and Mixson, 1983 apud Vianin, P., 2011). According to Butler (1998), strategic learning involves “a recursive cycle of cognitive activities, including tasks analyze, selection, adaptation or invention of strategies, monitoring performance as well as changing approaches that are needed”. Therefore, effective strategic learning should promote all these activities cognitive, as well as motivational and emotional processes. Students who don’t have specific learning difficulties, but are slower, less strategic, generalize less knowledge and have more difficulties to connect tasks as a consequence of the fact that they don’t transfer learning strategies (Bosson, M., 2008), that metacognitive skills are low level for this students (Borkowski et al., 2000; Fuchs et al., 2003; Wong, 1994; Björklund, 2005) or they are trying

to compensate for difficulties, overusing the ones they are most familiar (Saint-Laurent et al., 1995 cited Vianin, P., 2011).

Since many of the learning experiences are unplanned and experiential, the key for an effective learning is reflection that transforms experiences in learning. The reason that some people are poor reflective learners is because they have a limited repertoire of reflective questions search. Its importance, however, is in providing opportunities to practice them. Reflective learning does not represent what happens with the learner, it represents what the learner does with what happens to him. Reflection helps learners to link new learning experiences to previous ones, so that they can assimilate unknown, particular items, in a holistic and wide-range learning (Jordi, R., 2011). Reflective learning is closely related to reflective teaching. Above all, it is an assumed and self-determined learning, is active (even interactive), self-regulated, assisted, of self (self-monitoring, self-assessed), constructive, significant.

In this paper we choose the definition of the European Union (European Commission, 2006), which supports the existence of three structural dimensions of learning to learn competence: cognitive dimension, metacognitive dimension and emotional and motivational dimension combined with socio-cultural learning environment. Thus, according to Hoskins and Fredriksoon (2008), the concept of learning to learn is studied to consider a European framework and to test measuring the expression "learning to learn". The definition emphasizes that this combination of capacities must be used in multiple and different contexts by people who have purchased and, thereby, reference is made to the fact that this competence is rather general than one related to a specific study discipline.

The need to develop the learning to learn competence is justified by the fact that it is one of the most poorly represented areas for most subjects within the national curriculum. Therefore, in practical-applicative research on this field we suggest concrete actions to build the teachers' way of thinking and action that favors changing the emphasis from *how to teach* to *how to learn* so that the student be helped to acquire the autonomy in learning. While studying the Romanian language and literature one could not avoid this competence which engages transversal knowledge, abilities, attitudes, all of which this discipline implicitly requires. During secondary education, students must form their communication skills that are necessary to perform any activities in society, but also the learning to learn competence. Thus, are formed and developed fair, clear, consistent speech skills, competences to understand and produce oral and written messages in various communication situations, learning management

competences, capacities of planning, monitoring and control of learning strategies, metacognitive reflection skills.

3. Methodology

Our applicative research is based on a model of developing learning to learn competence that was conceived by us through valorisation of results achieved from fundamental-theoretical research and our pedagogical intuition.

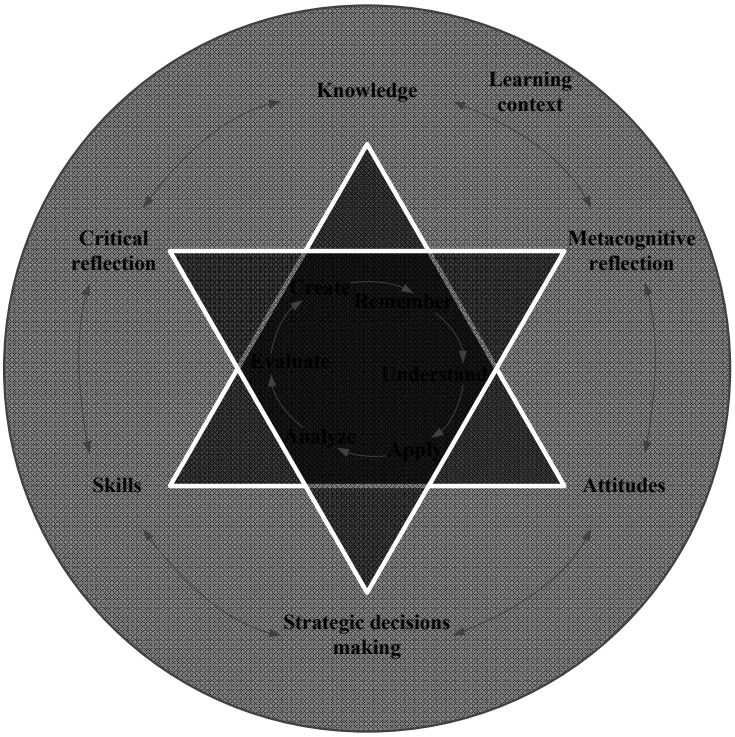


Figure no.1. The theoretical development model of learning to learn competence (original model)

The theoretical model that we suggest articulates systemically the combination of knowledge, abilities and attitudes necessary for the development of learning to learn competence according to the levels of learning taxonomies; it values entirely the processes of critical reflection, of metacognitive reflection and strategic decision making within a socio-constructivist context. Between these internal structural components there is an inter-dependency relation, namely one emphasizes reciprocally the other.

For an instructive strategy to be efficient for students with learning difficulties, it is necessary to focus on the cognitive, metacognitive and non-cognitive (motivational, emotional and contextual) processes, following a coherent model of action. The challenge that we introduce is to apply a model as comprehensive as possible. ***The critical reflection***

demands students to think about the text content, about the exploitation of knowledge or previous knowledge as well as to think of text structure and shape. It seems that there is a lack of consensus regarding the definition of critical reflection, being difficult to define depending on the text and ideology. Reflection implies students' meditation on what they have learnt by means of relating the new contents to previous knowledge, thus reconstructing their cognitive schemata for integrating the new acquisitions, students developing them and their knowledge. Reflection on thinking and processes implies students thinking about thinking (metacognition), about actions and processes, as well as transfer of knowledge in new contexts and creating alternatives or opening new possibilities. ***Metacognitive reflection*** implies the evaluation, monitoring and control of personal cognition or mental functioning (Flavell, 1979; Jost, Kruglanski and Nelson, 1998; Metcalfe and Shimamura, 1994; Nelson, 1992; Wells, 1995). Reflection offers students the context in which they use their ***ability to make decisions*** when analyzing their own performance, as well as their colleagues' performance, questioning what they have learnt and making decisions regarding the possible alternatives of the problem in question. The process of developing or adopting a decision to use a particular learning strategy has a common operational scheme with other decisions, which consists of several steps. Decision-making is a part of the problem solving as decision making occurs at each step of the problem solving process.

Thus, the learning to learn competence means that students are able and prepared to establish independently learning objectives, to plan their appropriate learning stages, to find information relevant for learning, to solve problems, to reflect critically on the learning process, individually or with others.

The main ***aim*** of this research is to stimulate the development of learning to learn key-competence by means of implementing an intervention program to 11th grade students with learning difficulties in studying Romanian language and literature, so that the learner reaches the authentic, reflexive and strategic, efficient, autonomous/independent learning based on comprehension.

As ***general objective*** of the research that we suggest we mention the elaboration and implementation of a formative intervention program centered on an operational model of development of learning to learn competence at cognitive, metacognitive and non-cognitive levels, for 11th grade students with learning difficulties in studying Romanian language and literature.

Starting from the identified problems in the analysis of the school results of 11th grade students, of their learning difficulties, we have elaborated the following ***hypothesis of the research***: *The implementation of an educational intervention program to 11th grade students in order to value entirely, in personalized manner and in a socio-constructivist framework the critical reflection, the metacognitive reflection and the strategic decisions making, will diminish the frequency of learning difficulties in studying Romanian language and literature.*

The ***sample of subjects*** included within the observational research a number of 186 teachers and 560 students from 8 technical high schools and colleges from Cluj-Napoca. After coding the names of students, interpreting the results of pre-test evidence and analyzing of school results in Romanian language and literature discipline (the final grade of the 1st semester being between 4 and 6, school year 2013-2014) were included in the unique experimental group a sample of 106 students from 11th grade with learning difficulties from three technical high schools and colleges. Thus, the sample of subjects gathers students whose limits are situated mainly in the direction of efficiently managing the cognitive, metacognitive, emotional and motivational resources.

One of the first directions of ***sample content*** formation was the identification of the themes and contents that were to be included in the experimental approach. The contents were chosen according to the specific program from the curricular area Counseling and Orientation for 11th grade. A second direction of sample content formation was the decision regarding the strategic and reflexive processes and behavior that were to be practiced during the intervention.

The behaviors frequency of using the critical thinking abilities when studying the Romanian language and literature (critical reflection) was measured by ***Motivational Strategy Learning Questionnaire (MSLQ)*** developed by Pintrich, Smith, Garcia and McKeachie, 1991 (critical thinking subscale) translated and adapted by us. From the repertoire of methods for assessing metacognition in school learning, available in literature, we selected the scale developed by G. Schraw and RS Dennison (1994) and named by the authors ***Metacognitive Awareness Inventory (MAI)*** (translated and adapted by A. Glava, 2007), that we decided to use in pre-test and post-test phases of this investigative approach. Another instrument used to measure strategic decisions making was ***Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI)*** created by Mokhtari and Reichard, 2002, problem-solving strategy subscale, translated and adapted by us for measuring the degree of practicing the problem-solving strategies in reading texts. Both the psychometric qualities of the instruments

produced in their original form translated and adapted for the Romanian school population and achieving significant correlations between the variables represented the interest points in the pilot study of instruments. The values of Cronbach alpha coefficients for each scale applied showed a high degree of fidelity. Interpretation of data collected allowed drawing conclusions favorable to further research on a larger scale.

4. Results

In the pre-test phase we used the analysis of global average scores and on subscales of questionnaires/inventories applied. Thus, we calculated the means of the scores by summing the scores obtained by subjects and calculating the arithmetical mean of the scores for the entire sample of subjects, students with learning difficulties.

Overall data	N	Minimum Value	Maximum Value	Average Scores	Standard Deviation
Score_critical_reflection_pretest	106	1	7	4,12	0,676
Score_ metacognitive_reflection_pretest	106	1	5	3,02	0,453
Score_strategic_decisions_making_pretest	106	1	5	3,10	0,561
Score_global_pretest Valid N (listwise)	106 106	1	5	3,11	1,009

Table no. 1 Descriptive statistical analysis of data obtained from pre-test in experimental sample

Analysis of mean scores obtained for the three categories of variables and relate them to the overall scores mean obtained by all subjects at administered inventories allow us to observe that the critical reflection variable is above the group mean (4.12), with a score higher than the mean (3.11), while the metacognitive reflection variable is slightly situated below the group mean (3.02). This means that students' cognitive approaches are more valued in educational practice than the metacognitive ones focusing on observation of the learning process. Scales and subscales data allow us to focus on the trends in the processes of critical reflection, metacognitive reflection and strategic decision making with the advancement in the intervention program.

Also, in this pre-testing stage we were interested in analyzing the way in which the three variables correlate to each other. For this reason we used the Pearson correlation coefficient. The following table presents the results obtained for each of the three variables in this stage, so that in the post-test phase to analyze comparatively results obtained during the experimental approach.

		Critical reflection	Metacognitive reflection	Strategic decisions making
Critical reflection	Pearson Correlation	1	,424**	,510**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	106	106	106
Metacognitive reflection	Pearson Correlation	,424**	1	,499**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	106	106	106
Strategic decisions making	Pearson Correlation	, 510**	,499**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	106	106	106
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Table no. 2 The correlation between the three variables in the pre-test

It can be seen from the above table that there is a statistically significant correlation, but not strong between the degree of development of critical reflection abilities and the degree of metacognitive reflection abilities established at r = 0,424. Moreover, there is a positive correlation between the critical reflection abilities and the ability of strategic decisions making (r = 0,510). Between the degree of metacognitive reflection capacities and that of decisions making there is no strong correlation (r = 0,499). Thus metacognitive reflection variable scores increase with increasing strategic decisions making variable scores. In this way we can argue that there are significant but not strong correlations ($p < 0,001$) between the three processes that contribute to the development of learning to learn competence. To represent the data included in the correlation coefficients, mentioned above, we realized specific scatter diagrams, stating that there is no evidence of a curvilinear relationship or undesirable influence of aberrant values.

At the end of the pre-test phase, the results indicated that the experimental group contains an impressive number of students who cannot regulate their strategic and reflective behavior in learning or succeed at a medium level. Descriptive statistical analysis performed indicates that there is a predominance of low scores on metacognitive reflection variable before starting the experiment. Also, students have shown a slightly low level of decisions making abilities regarding learning strategies in reading situations. Subjects are unaware the intrinsic value of learning, their usefulness, considering they have low effectiveness of reflective and strategic abilities.

The sample content developed in the research, namely the formative intervention program, included topics covered in second semester of the school year 2013-2014, during a 10 weeks period of time within the activities of counseling and orientation. They correspond

to the five thematic modules set by the syllabus for Counseling and Orientation curriculum area for 9th to 12th grade, 2006. Thus, the intervention program framework included themes and curricular contents with the use of non-literary texts. Thematic units that constituted pedagogical investigation framework were organized so that curricular contents were selected to provide a foundation for the development of learning to learn competence, for engaging and holding reflective and strategic activities in good conditions.

For determining the existence of certain differences between the three variables within the experimental group we have used Paired-Samples T Test in order to compare the means. Considering the statistical data, we can assert that the average level of the critical reflection development during the post-experimental stage (M = 5,02, AS = 0,73) is significantly higher (t = -18,52, df = 105, p bidirectional < 0,005) as opposed to the average level of the critical reflection development during the pre-experimental stage (M = 4,12, AS = 0,67). Test *t* data shows that there is a significant difference between the average scores obtained by the subjects during the pre-testing and post-testing stages. In order to identify the degree of impact of this difference we have calculated Cohen's d coefficient based on test t value for pair samples (having dependent scores). After calculating d Cohen (d Cohen = 5,79, r = 0,94), we can conclude that there is a strong effect of our intervention regarding the development of critical reflection during the post-experimental stage as opposed to the pre-experimental stage. In the case of metacognitive reflection we can conclude that the average level of its development during the post-experimental stage (M = 4,05, AS = 0,44) is significantly higher (t = -51,21, df = 105, p bidirectional < 0,005) as opposed to the average level of metacognitive reflection development during the pre-experimental stage (M = 3,02, AS = 0,45). In what concerns the increase of the effect size regarding metacognitive reflection, Cohen's d coefficient, d = 7,03, meaning for a r = 0.96 represents a powerful effect of our intervention. Corroborating data from descriptive statistical analysis with the T test-pairs values, we can state that the average level of the strategic decisions making process development during the post-experimental stage (M = 4,21, AS = 0,48) is significantly higher (t = -37,95, df = 105, p bidirectional < 0,005) as opposed to the average level of the strategic decisions making process development during the pre-experimental stage (M = 3,10, AS = 0,56). We also mention that in the case of the strategic decisions making development, our intervention had a strongly significant effect (d Cohen = 5,10, r = 0,93).

These results demonstrate that during the experimental approach, because of exercising critical reflection, metacognitive reflection and strategic decisions making in complex

learning situations, there has been a significant increase in the incidence of learning behaviors, of cognitive, metacognitive, non-cognitive dimensions, an optimization of awareness, planning, monitoring and control of learning.

Intending to identify the degree of correlation between the three variables regarding the development of learning to learn competence during the post-testing period, we have used Pearson's correlation coefficients. Thus, after the data analysis we can notice that between the three processes contributing to the development of learning to learn competence, there are significant positive correlations ($p < 0{,}001$). Therefore, the level of development of critical reflection positively correlates with the level of metacognitive reflection at a $r = 0.78$ and with that of strategic decisions making at a $r = 0.80$. Also, the level of the development of metacognitive reflection positively correlates with the level of strategic decisions making at a $r = 0.76$. In other words, the mean values obtained from subjects at inventories applied in post-test were significantly higher for each of the three variables that contribute to the development of learning to learn competence, than the values obtained in the pre-test. In the same context, the correlations between the three variables remain positive and become highly significant in the post-test. We mention that although the correlation coefficients do not have an equal value with 1, although they do not indicate a perfect correlation between the variables, these correlations are significant. Moreover, the development of a competence and its structural components happens in time therefore we expected an unequal correlation between critical reflection, metacognitive reflection and the process of strategic decisions making. Thus, the existence of certain significant correlations between these components, although not perfect, intends to complete the rest of the statistical data and emphasizes the efficiency and functionality of our model for developing the learning to learn competence.

5. Discussions

The statistically significant differences between the results obtained from the practice activities during the pre-testing and post-testing stages along with the evolutions emphasized during the formative intervention by means of qualitative and quantitative tools, allow us to appreciate the hypothesis that stood at the basis of this experiment as being validated. Using critical reflection, metacognitive reflection, strategic decisions making and involving subjects in complex learning situations in an intervention program articulated proved their formative efficiency in the sense of activation and optimization learning behaviors and, consequently, a decrease of learning difficulties faced by 11th students.

The findings regarding the hypotheses confirmation are based on the comparative results of the experimental group before and after intervention. These results have shown, based on *t*-test and Cohen's d coefficient, which measures the effect size, the pattern of development of learning to learn competence, proposed by us, is functional, causing superior results to the experimental group in the two points of intervention. Also, based on Pearson correlations, which proved to be positive, significant, it can be concluded that between critical reflection, metacognitive reflection and strategic decisions making, being promoted by the development model of learning to learn competence, there are interrelations and interdependencies. Thus, the students in the experimental group with a high level of critical reflection have a high level of metacognitive reflection and also a high level of strategic decisions making and vice versa, as well as the students with a high level of metacognitive reflection have also a high level of strategic decisions making and vice versa. Positive correlations between the three variables obtained in pre-test phase maintained to post-test phase, even more, they become highly statistically significant. Experimental results validate the effectiveness of the model, but we must admit that they aimed only to stimulate critical reflection, metacognitive reflection and strategic decisions making; the generalization of this model based only on these variables is not sufficient to develop the learning to learn competence.

Our intervention has allowed each student with learning difficulties, on the one hand, and the group itself, on the other hand, to evolve in terms of the orientation of cognitive interests, the search for answers to complex questions, the analysis and synthesis of information and opinions, ensuring to understand the new and the learning, achieved in a broad sense as approach that goes beyond school and classroom space in the context of life situations of students with learning difficulties.

6. Conclusions

Intending to improve dysfunctional aspects related to learning processes, educational research undertaken in the development of learning to learn competence aimed to argue and demonstrate the importance and necessity for experimental intervention focused on developing learning to learn competence to students with learning difficulties from 11th classes in the context of studying the Romanian language and literature. At the same time, we believe that the research carried out is a pleading for shifting the emphasis from teaching to the learning, from informative side to formative one, thus contributing scientifically to improve the educational process. We also believe that the results of the experimental

approach, which was to implement an intervention program that values entirely critical reflection, metacognitive reflection and strategic decisions making within a socio-constructivist framework, demonstrate that the development of learning to learn key-competence is a viable solution for improving students' learning, their learning autonomy and responsibility, for optimizing strategic and reflective learning.

Acknowledgements

This work was possible due to the financial support of the Sectorial Operational Program for Human Resources Development 2007-2013, co-financed by the European Social Fund, under the project number POSDRU/159/1.5/S/132400 with the title „*Young successful researchers – professional development in an international and interdisciplinary environment****".***

7. References

1. Bjorklund, D.F., 2005, Children's thinking: Cognitive development and individual differences (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
2. Bocoș, M., 2002, Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
3. Bocoș, M.-D., 2013, Instruirea interactivă, Editura Polirom, Iași
4. Bosson, M., 2008, Acquisition et transfert de stratégies au sein d'une intervention métacognitive pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, Thèse de doctorat: Univ. Genève, Available at: http://archive-ouverte.unige.ch/unige:80
5. Butler, D. L., 1998, The Strategic Content Learning approach to promoting self-regulated learning, în B. J. Zimmerman, ed. & D. Schunk (Eds.), Developing self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice (pp. 160–183), New York: Guilford
6. Chiș, V., 2005, Pedagogia contemporană-pedagogia pentru competențe, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
7. Delors, J., 2000, Comoara lăuntrică, Editura Polirom, Iași
8. Fuchs, L. S., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L., 2003, Responsiveness to intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. Learning Disabilities and Practice, 18, 187–200.
9. Glava, A., 2009, Metacogniția și optimizarea învățării. Aplicații în învățământul superior, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca

10. Hoskins, B., Fredriksson, U., 2008, Learning to Learn: What is it and can it be measured?, Joint Research Centre – Institute for the Protection and Security of the Citizen, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, CRELL

11. Jordi, R., 2011, Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning and Reflective Learning Practices, Adult Education Quarterly 61(2) 181–197, at http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav

12. Vianin, P., 2011, Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare, Editura ASCR, Cluj-Napoca

QUALITY DIMENSIONS IN HIGHER EDUCATION: MEASUREMENT POSSIBILITIES AND LIMITS OF ACCOUNTING INSTRUMENTS

Marian Cărăuș, Assist. Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: My paper sets out to explore several aspects relating to specific dimensions of higher education quality as well as the possibilities and limits of main accounting methods and techniques. Highlights of quality assurance in higher education represent the background against which the limits of measuring quality indicators by means of accounting instruments are explored. Along these lines, my paper describes an original integrated approach of evaluation criteria for quality of standards.

Keywords: financing, education, quality, measurement, evaluation

Higher education, quality of education and quality assurance are determining factors for the smooth running of all economic and social activities in our country. The unprecedented development of higher education in Romania, as well as the limiting availability of financial resources in both state and private universities, has impacted the quality of the educational process, quality assurance at the level of the minimum standards of reference, as well as the level of education financing. All these changes occurred in a period when Romania became a Member State of the European Union. In 1999, Ministers of Education from all European countries signed the Bologna Declaration, effecting a study cycles restructuring of the entire European higher education. Against this background, characterized by a strong desire to achieve the harmonization of the architecture of the European Higher Education System, ensuring a balance between income and expenditure in the field of education has become imperative in the joint effort to align Romanian higher education quality and performance to the standards required by the developed countries of the Union.

The ever more limited financial resources have directly influenced the funding size of higher education, evincing a conspicuous trend towards under-funding. Such under-funding requires that the academic communities address new better performing resource managing policies at local and national levels. In this context, the information provided by higher education institutions' accounting, in particular by management accounting[1] (through its operational tools on consumer resource centers), can become the basis for decision-making and improvement of all strategic and operational activities. We maintain that it can also

[1]Oprea Călin, *Contabilitatea de gestiune*, Bucureşti: Editura *Tribuna economică*, 2002.

contribute not only to optimizing allocation decisions and resource usage, but also to identifying and promoting well performing study programs, fields and programs of excellence in universities.

For the specific purpose of this paper, an extremely important question remains: *To what extent and through what mechanisms can the quality of the educational process be integrated into higher education accountancy and financing?* The answer to this question rests on the analysis of the results provided by a number of thirteen (13) Romanian universities (with regard to the comparative approach on financing) and to five (5) universities (with regard to the comparative approach on the cost per student equivalent unit). Such a comparative approach has proved relevant for the justification of the influence of quality indicators on the core funding size as well as of the qualitative component, reflecting aspects related to the cost per student equivalent unit in public higher education institutions of different size and structure.

A major aim of accountancy is to provide all the information necessary for the planning of economic programs, drafting of income and expenses budget, processing of patrimony data as well as for the elaboration of synthetic documents and accounting reports. Accountancy also provides information about the patrimony's structure and dynamics, financial balance and obtained results necessary for decision-making. In order to obtain operative, relevant and credible information throughout the entire process of economic activities, the continuous improvement of this function remains critical and imperative. State higher education institutions "receive" their financial resources from the state budget through a mechanism determined both by quantitative elements, represented by tuition free students, and qualitative elements, represented by the quantity and quality of scientific research, absorption degree of graduates on the labour market, etc. The contribution of each category of elements to budgetary allocation distribution is established by the Ministry of Education based on its clearly established development strategic objectives. Thus, universities' financial resources are retained in Class 7 synthetic accounts; Group 70, Symbol 751.01.00.33.10.05[2], however they reflect neither accurately nor explicitly the contribution of the qualitative component of institutional financing, in what regards core funding and supplementary funding[3].

[2]Order of Delegate Minister for Budget nr.2021/2013 regarding amendment and completion of the Methodological Norms on Organising and management of public institutions accounting. Accounts Plan for public institutions and instructions for their use approved by Order of Minister of Public Finances nr.1917/2005.
[3] Law on National Education nr.1/2011; Official Monitor nr.18/10.01.2011.

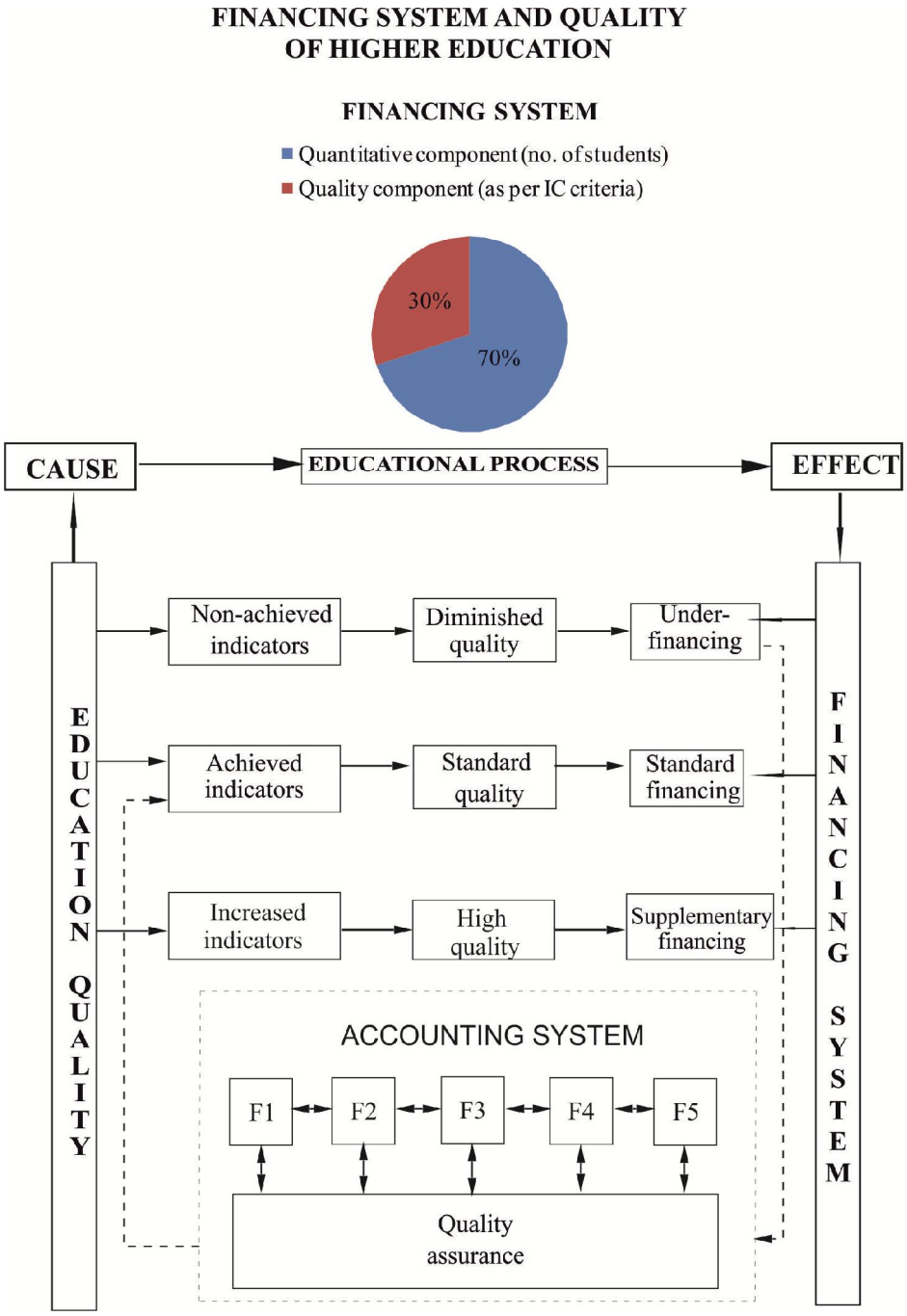
For a better indication of some education processes qualitative aspects in state HE institutions' accountancy, we consider it useful and relevant to introduce several income accounts in the General Accounts Plan in which budgetary allocations are registered with the destination of core funding and supplementary funding[4] as per qualitative elements. Thus, all incomes obtained from each income source can be separately accounted for, representing a good information source for future decision-making in academic management with a view to increasing the contribution of the qualitative component to financial resources development. Through such an accounts plan administration, accountancy may represent the primary source of information that enables quality measuring of higher education processes and their contribution to HE financing in our country.

Moreover, management accounting provides analytic, detailed information regarding the efficient use of all operational factors in state higher education institutions. Based on this accounting, all product, work and service costs as well as their analytic results may be determined, including costs determined as per responsibility centers and/or various functions. Management accounting administration allows higher education institutions to obtain information regarding higher education organization and performance, particularly regarding the resource allocations as per responsibility centers and services, in our case educational and research services, as well as the obtained results.

In this context, the qualitative aspects of the higher education process examined from the perspective of financing education through its qualitative component intended for core funding and supplementary funding[5] represent a permanent challenge for academic management. All quality indicators (used to determine the level of allocations from public funds intended for core and supplementary funding[6]), also known as the qualitative component, are calculated by the Ministry of National Education (M.E.N.) and the National Council for Higher Education Financing (C.N.F.I.S.) (C.N.F.I.S.) based on the information, data, figures submitted by the universities at the beginning of each academic year. Based on such data, the Government allocates to each state university the core and supplementary funding[7], differentiated as per quantity and qualitative aspects. This differentiation mechanism of funding and stimulating quality efforts is intended to gear the academic management to a proactive policy so as to eschew activity redundancy and under-funding.

[4]Ibid.
[5]Ibid.
[6]Ibid.
[7]Ibid.

The financing mechanism for higher education in Romania in recent years has demonstrated the importance of reaching the minimum standards of quality indicators that determine the allocation of resources from public funds, in the form of core and supplementary funding[8]. The causal link between the quality of higher education and the financing of higher education in our country is illustrated in the following diagram:



[8]Ibid.

where the indicators represent:

F1 –data registration and processing function

F2 – information function

F3 – management control function

F4 – legal function

F5 – planning function

For the stimulation and development of a pro-quality academic culture, the identification of the mechanisms and tools to ensure the integration of quality in the accounting and financing of these educational institutions is necessary. Consequently, the integration mechanism of quality into funding must include a set of indicators that are apt to measure the quality of education, development and research as well as to provide the basis for the differentiated financing of higher education from public funds, according to the performance and excellence achieved by each institution. In this sense, we hold that, in addition to this set of indicators, it is also necessary to assign additional weightings to each indicator so that, by aggregation, the percentage share related to the core funding allocated on the basis of indicators may/will be attained. Similarly, in order to operationalize the mechanism of integration of education quality in the accounting and financing of state higher education, we consider it necessary to organize the accounting of revenue by means of the analytical accounts resting on the 751[9] account structure:

- 7510101 - Income from the classification of universities;
- 7510102 - Income from the hierarchization of study programs;
- 7510103 - Income from sciences and advanced technologies study programs;
- 7510104 - Income from joint supervision of Ph. D. theses;
- 7510105- Income from higher education institutions' active role played at local and regional levels.

Resting on the same principles, the introduction of a new quality indicator-IC18- representing the BA and MA graduates' employment degree in jobs corresponding to their specialization and of the average quality indicators CMIC, (which is the result of weighted

[9]Order of Delegate Minister for Budget nr.2021/2013 regarding amendment and completion of the Methodological Norms on Organising and management of public institutions accounting. Accounts Plan for public institutions and instructions for their use approved by Order of Minister of Public Finances nr.1917/2005.

arithmetic mean of all quality indicators IC1 ÷ IC17 with the level of achievement in the university in question) is, we hold, critically and additionally important. Thus, the average quality indicators:

$$CMIC = \frac{1}{30}\sum_{k=1}^{17} P_k \times IC_k ,$$

include

P_k which is the relative weight of ICs out of a total of 30% of quality indicator

and

IC_k which is the achieved value of IC- no. k in the university, ranging from 0 to 200%.

The use of these quality indicators, as complex components of scientific research in university allocations, are apt to stimulate public higher education institutions to enhance efforts in increasing the level of academic and research performance. Management accounting determines and influences academic and administrative management in strategic decision-making through another output indicator, namely the supplementary funding level per student equivalent unit. The cost structure in higher education must depend, on the one hand, on staff's motivation for excellence and performance, and on the standards for quality certification in higher education with respect to institutional capacity and support for students with outstanding performances or social disadvantage, on the other. Hence, in addition to those presented above, we argue that a more representative cost structure in higher education is to be maintained along the following lines:

- personnel costs– not to exceed the 61% level;
- costs for goods and services – not to exceed the 20% level;
- expenses for scholarships and other forms of student support– not to exceed the 8% level;
- share costs – not to exceed the 12% level.

Likewise, for a well-performing administration of all higher education activities, one particularly focused on the students' training performance and constant quality improvement of educational processes and scientific research, the above indicators may be all registered and regularly checked by means of a prospective "Balanced Scorecard" (BSC) dashboard.

By way of conclusion, the integrated approach of financing mechanism improvement, with a view to the quality of education and its contribution in the competition for accessing the budgetary financial resources granted by the Romanian State, includes and rests on: a) the

introduction of the General Plan of Accounts for higher education public institutions of revenue accounts formed on the 751[10] account structure; b) the introduction of a new quality indicator IC18, representing the BA and MA graduates' employment degree in jobs corresponding to their specialization; c) the introduction of the coefficient of the CMIC quality indicators, which is the result of weighted arithmetic mean of all quality indicators IC1 ÷ IC17 with the level of achievement in the university in question; and, last but not least, d) the introduction of a prospective dashboard to help improve academic and administrative management.

Accounting thus represents the primary source of information that makes it possible to measure the qualitative aspects of the educational process and management accounting can be an operational instrument for quality measurement and control of the educational process. Paraphrasing J Fr. Schär (1922) who says that accounting represents "the future's indispensable counselor"[11], it may be said that, by extension, in a patrimonial unit, where everything is in motion, accounting offers a future projection along a perfectibility trajectory.

Bibliography

Legea Educației Naționale nr. 1/2011 și Monitorul Oficial nr.18/10.01.2011.

OMFP nr.2021/2013- pentru modificarea şi completarea Normelor metodologice privind organizarea şi conducerea contabilităţii instituţiilor publice, Planul de conturi pentru instituţiile publice şi instrucţiunile de aplicare a acestuia, aprobate prin Ordinul Ministrului Finanţelor Publice nr. 1917/2005;

Oprea, Călin, *Contabilitatea de gestiune*, Bucureşti: Editura Tribuna economică, 2002.

Schär, Fr,. J., *Buchaltung und Bilanz*, Ed. J. Springer, 1922.

[10] Ibid.

[11] Schär, Fr,. J., *Buchaltung und Bilanz*, Ed. J. Springer, 1922.

THE STUDY OF EDUCATIONAL ALTERNATIVES IMPOSED BY THE CHANGING REQUIREMENTS OF THE LABOR MARKET

Arina Modrea, Assoc. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureș,
Norina Cristiana Orha, "Johann Wolfgang Goethe" Franjfurt Am Main University, Germany

Abstract: This paper aims to studying, deepening and clarifying the process of training through the macrofunctions existing for the university,, branch" who is responsible for the professional personnel and the educational process of the students. It, also wants to find educational alternatives to the changing demands of the labor market which is becoming increasingly dynamic and diverse.

Keywords: educational alternatives, training, science education, labor market, change.

Scopul major al mişcării de reformă fiind **funcţionalizarea** acestor principii, ţinta firească a **formării** este deopotrivă **complexul şi specificul funcţiilor universitare** - în noul lor spirit, relevat de **reperele** menţionate - care le vor concretiza. **Buna lor stăpânire la nivel conceptual** şi **permanenta lor actualizare în activitatea de conducere** sunt cu atât mai necesare cu cât primordializarea **Educaţiei** în Europa unită - conştientă că succesul în competiţia globală presupune **formarea optimă** a **resursei umane** - cere practicarea ***celui mai eficient management*** de proces şi de sistem.

Concepem **arborescent** modelarea acestuia, cu punct de pornire într-o **funcţie generică** - cea de **conducere** -, concretizată în **funcţia-bază** de **decizie** şi actualizată în diferite **(sub)funcţii sectoriale**. Pentru **activităţile** care, prin **strategia de reformă**, *asigură*, respectiv ***produc*** calitate (**coordonarea sistemului** şi **coordonarea formării**) este necesară configurarea unor **trunchiuri funcţionale**: cele ale **macro-funcţiilor specifice**. Iată-le în scurte caracterizări – întru **precizare terminologică**, dar, subliniem, în limita formulei tronson formativ: **punerea în temă** şi, ca atare, cu invitaţia la clarificări prin **consultanţă** şi prin **reflecţie personală**, ca şi prin **demultiplicarea formării** cu sprijinul formatorilor de

formatori, întrucât, se ştie, acest mod de lucru aduce adesea utile reconceptualizări şi clarificări.

Pentru **conducerea universitară**, trunchiul funcţional este acela de **coordonare** a macro-funcţiilor de:

- optimă orientare locală [1] a funcţionării şi a evoluţiei sistemului – şi anume în dublul teméi al **cadrului legislativ şi curricular** unitar la nivel naţional şi al **autonomiei funcţionale a Universităţii** concepută nu numai ca instituţie, ci şi ca **pachet de funcţii**;
- monitorizare a **asigurării calităţii în Educaţie** şi, deopotrivă, a **producerii calităţii educaţiei** – cu **diferenţierile** şi **rafinările** necesare pentru fiecare dintre cele două **câmpuri de aplicare**: *asigurarea* / ***generarea*** calităţii (respectiv – *în Educaţie* ca sistem şi ***a educaţiei***, ca proces);
- evaluare internă a acestor activităţi şi a personalului – şi anume **în bază criterială**, în beneficiul real al evaluaţilor înşişi (cu atât mai mult cu cât **evaluarea externă independentă**, prestată de **Agenţia** specializată, urmează să ratifice - sau nu - auditul intern).

Pentru "branşa" universitară răspunzătoare de **profesionalizarea personalului şi de procesul educaţional al studenţilor**, trunchiul funcţional este cel de **formare** prin macro-funcţiile de:

- optimă orientare a a ***formării superioare*** a **resursei umane** - continue, de profesionalizare a formatorilor, şi iniţiale, a studenţilor -, presupunând, între altele, o **continuitate reală** (realizabilă prin înfiinţarea şi ocuparea corespunzătoare a *corpus*-ului **formatorilor de formatori zonali**), o solidă **componentă metodologică**, o serioasă abordare a **comunicării** şi un motivant **caracter** demultiplicativ (şi nu informativ-diseminativ);
- asistarea **producerii şi optimizării valorii *modificate* a educaţiei** – cu **regândirea curriculumului** din perspectiva lui **realizată**, prin implicarea **nonformalului** (şi a informalului) şi a **extracurricularului**, prin proiectarea locală de **topice alternative transdisciplinare şi cross-curriculare elaborate în corelare cu cerinţele mediului economic, îmbunătăţirea parteneriatelor cu instituţiile de profil din domeniul energetic, monitorizarea cu maximă responsabilitate a activităţilor de practică a studenţilor, corelarea teoriei cu practica productivă astfel incât să se ajungă la un**

[1] Însă cu precizarea importantă că „localizarea" nu trebuie să însemne defel izolare şi autarhie, ci **specific românesc în orizont european** – în spiritul ideii de ***diversitate pentru unitate*** (mai degrabă decât al celei de ***unitate în diversitate***), calea cea mai productivă şi, probabil, de aici înainte, şi cea mai rentabilă, fiind realizarea a cât mai multe **proiecte** de cooperare şi cofinanţare.

raport procentual firesc între procentul , respectiv accentul pus pe partea teoretică față de cea practică şi prin **utilizarea extinsă a *soft*-ului educaţional**;

➲ evaluare internă a resursei umane – pe baza creării unui *corpus* de **evaluatori zonali.**

Arcul de responsabilităţi constituit de tipurile de **funcţii universitare** prezentate subîntinde o serie de necesare **competenţe** – fără a căror deţinere solidă şi **conştientă** activitatea de conducere este pândită de a se exercita fie empiric, fie "teleghidat".

Şi iată-ne ajunşi în acel punct al discuţiei care permite (şi cere) semnalarea unor aspecte de interes profesional major - pe termen nu numai imediat şi scurt, dar şi mediu şi lung - pentru beneficiarii acestui proiect – în materie atât de conţinut, cât şi de metodologie. Pentru a aborda dinăuntrul programului - şi nu "de principiu" - anunţata chestiune a **competenţelor**, subliniem că, în contextul actual, necesitatea unei **solide formări prealabile şi ulterior-continue** a "actorilor descentralizării" - începând cu personalul de **conducere** ("*board*"-ul universitar) şi de **coordonare a formării** - este dincolo de orice îndoială. Ea este singura modalitate de evitare a repetării unor disfuncţii anterioare, când lipsa de *know-how* profesional - în manageriat şi în profesorat -, cauzată de o formare defectuoasă sau inexistentă, a condamnat la sterilitate "măsurile" de reformă.

Pentru aceasta, analizând comandamentele (liber-asumabile) ale paradigmei educaţionale actuale - euro-globale şi româneşti -, cercetarea preuniversitară şi universitară inovatoare a structurat, o serie de **programe de** (cercetare -) **formare** (- dezvoltare) **profesională** în sprijinul reformei, cu orientare **procalitativă**, încât şi prezentul **proiect** le esenţializează – în beneficiul cadrelor didactice universitare/personalului de conducere.

Punctul de referinţă al acestui proiect este acela că, universitarii implicați în actul educațional și de formare al studenților au responsabilitatea (generică) de ***consiliere***, vor opera, conform **exigenţelor europene** - şi, în această bază, ale **Programului de Guvernare** şi, ca atare, ale **Ministerului** de resort - ***cu metodologii precise***, girând astfel ***calitatea progresivă a sistemului şi a procesului*** şi ***funcţionarea autonomă a deciziei***. De bună seamă, resursa umană universitară aflată în faţa acestui "pariu" se va întreba firesc:

a cui *consiliere* şi **de ce gen**?; **ce fel de *metodologii*** şi **la ce se referă *precizia*** lor?; **cum** se poate **coordona optim *obţinerea şi optimizarea calităţii*** (în termeni europeni)?; **în ce mod** trebuie să funcţioneze (transferul deciziei)?

Aceste întrebări vizează direct tocmai *know-how*-ul amintit, iar **proiectul** de faţă a început prin a-şi pune aceleaşi întrebări – în vederea elaborării **clarificatoare** a formării. Iată aici câteva răspunsuri de **conţinut** şi de **mod**.

Expertiza de formare şi experienţa acumulată în multiple stagii, ne-au indicat că **efectivitatea formării** depinde deopotrivă de:

• **cunoaşterea** orizontului de profil al beneficiarilor formării

• **sintetizarea** unor puncte de reper în vasta arie tematică

• **proiectarea** înlesnitoare şi de contact direct, şi de lucru tihnit

• **performarea** vie şi atractivă, stimulativă de coparticipare pro-calitativă

• **asigurarea** unor cât mai bune condiţii de lucru şi acomodare

Suntem, însă, conştienţi că toate eforturile pot "cădea în gol" dacă o **altă condiţie de efectivitate** este îndeplinită nesatisfăcător – ea fiind şi una dintre cele mai solicitante, atât pentru formabili, cât şi pentru formatori, cum este, se ştie, una dintre cele mai responsabilizante şi în însăşi activitatea de conducere: aceea a **comunicării** În această privinţă, **două** sunt aspectele de considerat:

1/ al **mediului de formare** – pe care calitatea (profesională şi umană) a formatorilor, ca şi, desigur, cea a beneficiarilor de program, dar şi formula de curs ("suveica" şi, apoi, telematicul) îl vor construi, sperăm, eficient, astfel încât satisfacţia profesională să însoţească, stimulativ, calificarea profesională;

2/ al **limbajului profesional** – despre care trebuie spus că nu este nici pe departe atât de dificil cum pare la început; fiind, este adevărat, presărat cu **noţiuni** dintre care unele sunt mai puţin sau încă deloc cunoscute, el cere, întâi de toate, **interesul de formare** al beneficiarilor. Îl vor simţi rebarbativ ("străin") şi greu abordabil, doar aceia care nu îşi doresc **reala calificare managerială**. Ceilalţi vor înţelege îndată că **realităţile noi** - acelea care sunt, într-adevăr, astfel - reclamă o **terminologie** (ca, de altfel, şi o abordare) **adecvată lor**, numirea lor prin termeni depăşiţi aducând riscul compromiterii.

Sistemul educațional din România este adesea criticat însă puțini sunt cei care propun și alternative viabile la metodele de formare utilizate în cadrul sistemului de stat. Proiectele de dezvoltare personală atât în plan educativ, cât și profesional se diversifică în funcție de domeniul abordat și de capacitățile pe care își propun să le dezvolte. Cele mai multe aduc în prim plan învățarea experimentală și educația non-formală, metode și tehnici pe care sistemul de stat nu le înglobează.

Analizând bunele practici din domeniu am identificat o serie de soluţii alternative:

- **Întâlniri cu reprezentanţii angajatorilor din domeniu.** Reprezintă o ocazie pentru studenţi de a primi toate tool-urile necesare pentru a porni la drum! În urma unei discuţii

faţă în faţă cu angajatorii studenţii pot obţine informaţii noi, pot fi motivaţi să se implice mai mult, pot aprofunda anumite teme.

1. **Platforme online care conţin** grupuri de discuţii, biblioteci virtuale etc
2. L**arning Day** .Organizarea unei zile a învăţării. Este o zi dedicată inspiraţiei şi reconectării întregii comunităţi. Toată lumea este invitată la Ziua Învăţării: membrii comunităţilor, coachi, mentori, profesori şi traineri, invitaţi şi parteneri. Acest lucru înseamnă că este o ocazie pentru stabilirea unor relaţii surprinzătoare.
3. **Invitatul săptămânii.** Evenimentul îşi poate propune să lărgească orizontul celor prezenţi şi să-i inspire cu o poveste individuală. În prima parte a întâlnirii aflăm povestea invitatului şi un "mesaj" o idee, o informaţie, o perspectivă, o explicaţie, un concept sau o învăţătură sau orice altceva pe care invitatul îl consideră semnificativ pentru studenţii universităţii. Urmează o parte cu întrebări şi provocări.
4. **Traininguri si cursuri**. este proiectul ce pregăteşte studenţii în a deveni profesionişti. Învăţarea este una aprofundată, intensivă pe durata a 3-4 luni de zile, învăţarea având loc în timpul cursului cu ajutorul unui profesionist în domeniul respectiv, pe baza punerii în practică în proiectele pe care studenţii le coordonează în organizaţii studenţeşti, activităţi antreprenoriale sau la job-ul lor. Grupa de curs este formată din aproximativ 6 studenţi – pasionaţi şi cu mare interes să crească anumite competenţe ce îi ajută să devină pregătiţi, cu un portofoliu de proiecte şi competenţe relevant lor.
5. **Implicarea și susținerea studenţilor în a se angaja în organizaţii studenţeşti** care să le oferă acestora cadrul necesar pentru ca ei să se dezvolte pe diverse domenii, alături de oameni cu care împărtășesc aceeași pasiune, și să învețe prin organizarea de proiecte și prin contactul direct cu specialiști. Ex VIP
6. **Stimularea studenţilor în a participa la competiţii naţionale şi internaţionale din domeniu.** Exemplu EfdeN, care va reprezenta România în finala Solar Decathlon Europe 2014, cea mai prestigioasă competiție de arhitectură solară și tehnologii integrate ce se adresează universităților și instituțiilor de învățământ din toată lumea, echipa EFdeN va fi prezentă cu o casă a viitorului.
7. **Dezvoltarea unor proiecte în colaborare cu firme din domeniu**. Proiectele pot fi propuse de Universitate

8. **Consilierea colectivă şi individuală.** În cadrul şedinţelor de consiliere facilitarea procesului de învățare prin familiarizarea studenţilor cu tehnici eficiente de învăţare
9. **Mentoratul:** Relaţia de mentorat reprezintă un proces individual de învăţare, în care un profesionist cu experienţă într-un anumit domeniu, susţine un student să-şi dezvolte atât **competenţele** cât şi **valorile** profesionale, oferindu-i perspective și informații, acces la resurse și experiențe relevante.

Bibliografie

***ARACIS** -(2009) Propunere de indicatori de performanţă în vederea proiectării unui proces de benchmarking la nivelul instituţiilor de învăţământ superior din România,* Bucureşti.

****The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress*. Commission Staff Working Document, Commission of the European Communities, Brussels, 2008, Online: www.europa.eu/raport/press/

***Intel Corp.*Positive benefits of eLearning. White Paper*. Intel World Ahead Program: Education, 2009.

Altman, S., Valenzi, E., Hodgetts, R. (1985), *Organizational Behavior – Theory and Practice,* Academic Press Inc., New York

Cerghit, I., (2002) , *„Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii”* , Editura Aramis, Bucureşti;

Cerghit, I., (2002), *„Sisteme alternative şi complementare de instruire”, în „Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative”,* coord. Păun, E., Potolea, D., Editura Polirom, Iaşi;

Cristache Ristea (2007) *Piaţa muncii şi piaţa formării profesionale.*

European Commission, Directorate-General for Education and Culture.*Basic Indicators on the Incorporation of ICT into European Education Systems. Facts and figures*. 2000/01 Annual Report.

Institute for Higher Education Policy.*What's the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education*. 1999. [online]

Korka, M.,(2009*)Educaţie de calitate pentru piaţa muncii, Editura universitară Bucureşti*

Lemeni, G., Miclea, M., (coord), (2004), *Consiliere şi orientare*, Ed. ASCR, Cluj

Monteil, J.-M., (1997) *Educaţie şi formare*, Editura Polirom, Iaşi.

Philip Kotler, (1998) *Managementul Marketingului.* Bucureşti.

Research Triangle Institute Romania, under LGAP funded by USAID,(2000) Manualul formare de formatori - Participare cetateneasca.

Research Triangle Institute Romania, under LGAP funded by USAID,(2001) Manualul formare de formatori - Centru pentru Informarea Cetatenilor.

Scheuermann F. & Francesc Pedro (ed.). *Assessing the effects of ICT in education. Indocators, criteria and benchmarks for international comparisons*. Luxembourg: European Commission JRC/ OECD, 2009

Silvaş, A., (2011) *Consiliere şi orientare în carieră.* Editura Napoca Star. Cluj Napoca

Silvaş, A., Modrea, A., (2011), Comunicarea educaţională de la teorie la practică, Editura Univeritătii „ Petru Maior" din Târgu-Mureş;

Sondajul Soros/Gallup (2007) ASG/totem (2008) *Adaptarea activă a educaţiei universitare la cerinţele pieţii muncii*